



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA NA UFS:
O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA REALIDADE EXCLUDENTE

LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA NA UFS:
O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA REALIDADE EXCLUDENTE

LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza.

Coorientadora: Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Oliveira, Lucineide Alves de
O48p Pedagogia na UFS : o lugar da educação inclusiva numa
realidade excludente / Lucineide Alves de Oliveira ; orientadora
Verônica dos Reis Mariano Souza. – São Cristóvão, SE, 2019.
156 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2019.

1. Educação inclusiva. 2. Professores - Formação. 3. Inclusão
escolar. 4. Universidade Federal de Sergipe. 5. Educação –
Estudo e ensino. I. Souza, Verônica dos Reis Mariano, orient. II.
Título.

CDU 376(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA NA UFS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA
REALIDADE EXCLUDENTE**

APROVADA EM: _____._____._____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Professora Doutora. Verônica dos Reis Mariano Souza. (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Professora Doutora. Isa Regina Santos dos Anjos (Coorientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Professora Doutora Joelma Carvalho Vilar
Universidade Federal de Sergipe /Itabaiana

Professora Doutora Eliana Sampaio Romão
Universidade Federal de Sergipe /São Cristóvão

Professor Doutor José Adelmo Menezes de Oliveira
IFS/Aracaju

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019

A minha mãe Maria, ao meu pai José Antônio e aos meus ancestrais. Obrigada pela educação e formação recebida.

A todos os educadores que, de forma humanizada, fazem a diferença numa escola inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em especial a minha coorientadora Isa Regina Santos dos Anjos que sempre esteve comigo nessa caminhada. Pessoa de energia única que contagia a todos com o sorriso e a leveza do ser. Houve uma pedra no caminho, mas a parceria permaneceu.

A Deus, que no ano de 2008 por ter tido a oportunidade de passar no concurso e ingressar no quadro de Pedagogo-Área da Universidade Federal de Sergipe e daí por diante despertar o gosto pela pesquisa.

A Verônica dos Reis Mariano Souza que me acolheu, ajudou na travessia e contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento e finalização desse trabalho.

Agradeço a força advinda de minha mãe que me ensinou a trilhar um caminho de honestidade, determinação e nunca desistir diante das adversidades da vida. Quero agradecer não somente pelo apoio, mas também a paciência por compreender a ausência de humor em alguns momentos. TE AMO!!!

Gratidão a Zenilde Soares Pinto, minha mãe de coração a qual me inspira e incentiva.

A família Deape/Prograd, que me impulsionou e ajudou nessa empreitada incondicionalmente. Sem vocês não teria alçado tal voo, especialmente para Livia, Ann Letícia e Vaneide.

Aos professores e alunos do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação, sem vocês a pesquisa não seria possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e a turma do mestrado pelo companheirismo. Inexplicável a energia de todos (as), em especial, Andreia, Alex, Cris, Nívia, Marjorie e Jânio.

“A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a vida activa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que

espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana” (Arendt, 2007, pág. 17).

“Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação.

A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a nós mesmos.

O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações[...].

As fronteiras das disciplinas estão se rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos ”.

(Mantoan, 2003).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar de que maneira a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, em São Cristóvão, por meio da análise da Resolução do Projeto Pedagógico do Curso. Para tanto, a proposta foi identificar como (e que) aspectos da educação inclusiva estão sendo contemplados ou sinalizam a perspectiva/educação inclusiva; identificar os componentes curriculares relacionados a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva; identificar o status ou lugar do conteúdo ou saberes de educação inclusiva na formação pedagógica por meio optativo e/ou obrigatório e especificar como se expressa no currículo de formação a abordagem à educação inclusiva (ao nível da avaliação, métodos e recursos didáticos) nas perspectivas dos formadores e dos formandos. De natureza qualitativa, a investigação teve como referência a análise documental e estudo de caso. A pesquisa do tipo estudo de caso, por debruçar-se especificamente na análise do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, o que implica compreender o objeto nas suas especificidades, mesmo contendo elementos amplos acerca da formação de professores. Posteriormente foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista semiestruturada com os alunos concluintes do curso e com professores. Para tanto, os dados foram examinados através da análise de conteúdo. O referencial teórico partiu das temáticas acerca de formação de professores, currículo e inclusão de autores como Tardif, Libâneo, Arroyo, Severino, Demo, Sacristán, Vasconcelos e marcos legais pertinentes ao assunto. A relevância deste estudo é centrada no fato de ser um tema que suscita reflexão no arcabouço educacional da Instituição, para edificação de um curso de Pedagogia que possa, efetivamente, formar um professor para realidade inclusiva ou preparado para incluir numa realidade excludente. Os resultados indicam que a Universidade, lócus da formação inicial docente, precisa se anteciper à realidade, dando uma resposta frente aos problemas da contemporaneidade, bem como preparar melhor os futuros professores e pesquisadores para a realidade escolar no contexto da inclusão.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Inclusão. Pedagogia. Universidade.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the teacher education in the perspective of inclusive education has been contemplated in the Pedagogy course of the Federal University of Sergipe (UFS) in the University City Professor José Aloísio de Campos, in São Cristóvão, through the analysis of the Resolution of the Pedagogical Project of the Course. To do so, the proposal was to identify how (and what) aspects of inclusive education are being contemplated or signal the inclusive perspective / education; to identify the curricular components related to Special Education, from the perspective of inclusive education; identify the status or place of the content or knowledge of inclusive education in pedagogical training by means of optional and / or mandatory and specify how the approach to inclusive education (at the level of evaluation, methods and didactic resources) is expressed in the training curriculum in the perspectives of trainers and trainees. Of qualitative nature, the investigation had as reference the documentary analysis and case study. The research of the type of study of case, to be dedicated specifically in the analysis of the Pedagogy course of the Federal University of Sergipe, which implies to understand the object in its specificities, even containing broad elements about the formation of teachers. Subsequently a questionnaire was applied and a semistructured interview was conducted with the final students of the course and with teachers. To do so, the data were examined through content analysis. The theoretical framework was based on the themes of teacher training, curriculum and inclusion of authors such as Tardif, Libano, Arroyo, Severino, Demo, Sacristán, Vasconcelos and legal frameworks pertinent to the subject. The relevance of this study is centered on the fact that it is a topic that raises reflection in the educational framework of the Institution, for the construction of a Pedagogy course that can effectively train a teacher for an inclusive reality or prepared to include in an exclusionary reality. The results indicated that the university, the locus of initial teacher education, needs to anticipate reality, responding to contemporary problems, and better prepare future teachers and researchers for school reality in the context of inclusion.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Inclusion. Pedagogy. University.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Como se forma o professor para atuar na educação especial numa perspectiva inclusiva?	82
Gráfico 2- Perspectiva Inclusiva na Formação Inicial	84
Gráfico 3- Em que o Curso de Pedagogia precisa melhorar?	85
Gráfico 4 - Você está preparado para encarar o diverso, o plural, para atender aos alunos com/sem deficiência?	86
Figura 01 - Núcleos e eixos temáticos do Curso de Pedagogia	72
Quadro 01 - Teses e dissertações sobre currículo, formação do professor e inclusão	20
Quadro 02 – Teses e dissertações do PPGED/UFS	21
Quadro 03- Organização Curricular do Curso de Pedagogia	70
Quadro 04 - O perfil e áreas de atuação do licenciado em Pedagogia	71
Quadro 05 - Componentes relacionados à Educação Especial numa perspectiva inclusiva no Curso de Pedagogia	73
Quadro 06 - Outros componentes curriculares com possível abordagem da questão da Educação Especial numa perspectiva inclusiva	76
Quadro 07 – Dados de identificação e atuação profissional	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE.....	Atendimento Educacional Especializado
BDTD.....	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE.....	Comitê de Ética em Pesquisa
CAIC.....	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEB.....	Câmara de Educação Básica
CESAD.....	Centro de Educação Superior a Distância,
CFE.....	Conselho Federal de Educação
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CODAP.....	Colégio de Aplicação
CONEPE.....	Conselho do Ensino da Pesquisa e da Extensão
CONSU.....	Conselho Universitário
CP.....	Conselho Pleno
DCN.....	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAPE.....	Departamento de Apoio Didático Pedagógico
DED.....	Departamento de Educação
DEDI.....	Departamento de Educação de Itabaiana
DLES.....	Departamento de Letras Estrangeiras
FAFI.....	Faculdade Católica de Sergipe
ISE.....	Institutos Superiores de Educação
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS.....	Língua Brasileira de Sinais
MEC.....	Ministério da Educação e Cultura
ONU.....	Organização das Nações Unidas
PPP.....	Projeto Político Pedagógico
PPC.....	Projeto Pedagógico do Curso
PROGRAD.....	Pró-Reitora de Graduação
TEA.....	Transtorno do Espectro Autista
UFS.....	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	20
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE TEMOS?.....	24
2.1 AVANÇOS E RETROCESSOS DA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE.....	25
2.1.1 Perspectivas legais para a formação do professor	26
2.1.2 Um olhar sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2015	31
2.2. O CURSO DE PEDAGOGIA E A UFS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO.....	38
3 DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO	45
3.1 DIVERSIDADE: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES.....	45
3.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
3.3 CURRÍCULO E DOCÊNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO MAIS HUMANA	50
4. TRILHA METODOLÓGICA	59
4.1 TEMÁTICA DA PESQUISA.....	60
4.2 BASES DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS	61
4.2.1 Investigação qualitativa	61
4.2.2 Estudo de caso de natureza exploratória-descritiva.....	62
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	63
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	64
5. O CURRÍCULO EM AÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS	68
5.1 A ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO - O LUGAR DA INCLUSÃO.....	68
5.2 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS SOBRE A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	79
(IN) CONCLUSÕES	102

REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	117
APÊNDICE A - Questionário/aluno.....	118
APÊNDICE B - Questionário/professor.....	120
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista	122
ANEXOS	123
ANEXO A – Resolução N° 25/2008/CONEPE.....	124
ANEXO B – Resolução N° 28/2008/CONEPE.....	150
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP	154

1 INTRODUÇÃO

“Incluir é ver de mais perto, reparar, olhar para os detalhes, imaginar possibilidades, juntar-se a outros.”

(GÓES; LAPLANE, 2007).

A razão de ser da realização deste estudo decorre necessariamente do meu percurso como estudante e docente por querer compreender e refletir acerca da relação existente entre a formação inicial dos professores e a educação inclusiva. É um tema de singular importância na Educação de um país, como o Brasil, pois implica que todos os alunos tenham iguais oportunidades de frequentar a escola e, mais ainda, somente através dela a sociedade pode se transformar, “ver de mais perto”, pois todos aprendem desde criança a naturalizar as diferenças, já que na escola inclusiva não deve haver separação entre alunos com/sem deficiência.

Quando se fala em desenvolver uma ação pedagógica para todos, sabe-se que não é uma atividade fácil e simples. A prática da inclusão exige mudanças na formação e na prática docente; significa apurar o olhar para as diferenças. É fundamental que a formação caminhe junto com a prática, não deixando de lado a afetividade, pois somos pessoas constituintes de emoções. A formação docente em relação a inclusão, deve voltar-se para acolher a todos, sem preconceitos, reconhecer as possibilidades/potencialidades de cada aluno, num ambiente em que todos aprendem juntos, alunos com ou sem deficiência. O desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula é a melhor forma de desenvolver o processo de incluir.

Meirieu (2005) ratifica a importância de uma educação voltada para a inclusão quando afirma que abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras; é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental, pois uma escola que exclui, não é uma escola. A existência de uma vasta legislação educacional que normatiza as diretrizes para a formação do docente, bem como da educação inclusiva, não é garantia efetiva da qualidade do processo ensino e aprendizagem, de forma que sejam disseminadas a formação e a construção de saberes e atitudes na desconstrução da homogeneidade.

Portanto, na formação acadêmica dada aos futuros professores da educação básica devem ser desenvolvidas competências, habilidades para atuarem com alunos com/sem

deficiência e com a diversidade¹, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, no aspecto de se efetivar a verdadeira educação inclusiva.

Para efetiva construção de uma “escola para todos”, os professores são peças fundamentais para o desenvolvimento do aluno. A formação docente é um processo contínuo, mas para atender aos princípios da inclusão deve ser repensada diuturnamente. Assim, os fios condutores dessa mudança perpassam pela reestruturação da formação dos professores, de modo a repensar as práticas em sala de aula. Mantoan (2006), afirma ser essencial que os currículos dos cursos de formação sofram alterações, para que os professores possam aprender a lidar com as diferenças, pois a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão.

Partindo do pressuposto que a formação de professores é uma questão pertinente para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, a realização deste estudo diz respeito à análise e compreensão da organização curricular e ao modo como se caracteriza a formação dos futuros professores no curso de Pedagogia da UFS, acerca da temática da inclusão.

Assim, no exercício da minha atividade laboral exercida no Departamento de Apoio Didático Pedagógico (DEAPE), como Pedagoga-Área ao analisar as reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFS, modalidade bacharelado e/ou licenciatura, entre outras coisas. Bem como, por ter sido o curso de Pedagogia, a minha primeira formação na Universidade Federal de Sergipe, esta pesquisa se mostrou como um desafio por representar um “revisitar a própria formação” e motivo de inquietação desde a graduação, devido a dicotomia existente entre teoria e prática, uma formação distante da realidade educacional, “do chão da escola”. Assim, a Educação é um tema que permeia a minha vida e formação.

A minha formação na docência iniciou-se no final de 1986, aos 16 anos, ainda estudante do “Instituto de Educação Rui Barbosa”, antiga Escola Normal. No mesmo ano, ingressei como professora da Educação Infantil no “Colégio O Mundo da Criança”, onde tive a oportunidade de trabalhar com a pré-alfabetização. Experiência única, uma formação permeada por teorias e com a vivência na prática em sala de aula. Em 1990, ingressei como professora na rede estadual de educação do Estado de Sergipe, para atuar no Ensino Fundamental menor, em que tive contato com crianças com déficit de aprendizagem,

¹Diversidade entendida como a pluralidade existente no universo escolar.

hiperativas e “repetentes”.

Em 1994, graduei-me em Pedagogia, na Universidade Federal de Sergipe, com habilitação em Orientação Educacional de 1º e 2º graus (na época assim denominado). No decorrer do curso, tive a oportunidade de ter uma formação generalista e de aprender diversas teorias educacionais acerca de currículo, avaliação, planejamento, entre outros. Elas divergiam da realidade vivenciada em sala de aula, o que causou uma certa tensão em mim, entre os conhecimentos provindos da formação e a prática pedagógica. Como a minha formação ocorreu concomitantemente com o exercício laboral da docência, algo que me inquietava era não conseguir entrelaçar o que estava aprendendo na graduação e o que vivenciava em sala de aula. Afinal a escola que temos e a escola que queremos precisa começar na formação dos professores, ao diminuir a distância existente entre a teoria e a prática. Será que essa dicotomia entre a formação recebida e a realidade da escola ainda permanece e se diante dessa escola que precisa incluir a todos os alunos com ou sem deficiência, a formação mudou? Questões que pretendo responder no decorrer da pesquisa.

Em 1999, tive a oportunidade de fazer Pós-Graduação em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira. Já em 2004, graduei-me em Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe. A motivação para fazer uma nova graduação foi o desejo de aprender mais acerca da Língua Portuguesa, tendo em vista que ministrei as disciplinas Língua Portuguesa e Produção de Texto no Colégio Dinâmico, na quinta série do Ensino Fundamental.

Em 2002, fui aprovada no concurso para Professor da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para a Prefeitura Municipal de Aracaju, e exerci a função de professora da Educação Infantil da Escola Municipal Tenisson Ribeiro, na Zona de Expansão de Aracaju. Uma escola aberta, inclusiva, pois, crianças “ditas normais” conviviam com crianças com Síndrome de *Down*, hiperatividade, dislexia e tantos outros casos, sem salas de atendimento especializado na escola, cabendo ao professor a incumbência de orientar a família e encaminhar as necessidades para a Secretaria Municipal de Educação. Também tive a primeira experiência com crianças autistas, no início da fundação da Associação de Amigos do Autismo de Sergipe.

Em 2008, ingressei como Pedagogo-Área na Universidade Federal de Sergipe, sendo lotada na Pró-Reitora de Graduação, Departamento de Apoio Didático Pedagógico da Universidade Federal de Sergipe (PROGRAD/DEAPE/UFS). Trabalhei inicialmente com o estágio curricular obrigatório dos cursos de Graduação. Atualmente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, na modalidade bacharelado ou licenciatura de todos os *Campus* que

integram a Universidade Federal de Sergipe são analisados por uma equipe formada por Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos.

A experiência experimentada e vivida instigou-me a refletir acerca da formação e da inclusão; despertou o desejo de aprofundar os estudos como a educação especial, na perspectiva inclusiva, tem sido contemplada na formação docente; mais precisamente como a Universidade Federal de Sergipe, através do curso de Graduação em Pedagogia, está preparando e formando os futuros docentes, para a escola inclusiva, por meio da análise do Curso.

Assim, em 2017, iniciei o curso de Mestrado, tendo sido aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, vinculada à área de pesquisa “Educação e Diversidade”. No decorrer dos estudos, o projeto foi sendo melhorado, mantendo-se fiel às questões da formação do professor, acerca da educação especial, numa concepção da inclusão e do currículo do curso de Pedagogia. A presente pesquisa contempla os 31 anos dedicados à educação e de experiência na área.

Esta pesquisa objetivou a investigar de que maneira a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS) na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, em São Cristóvão, por meio da análise da Resolução do Projeto Pedagógico do Curso. Para entender o lugar da inclusão no curso tornou-se necessário constatar como a formação nos prepara para os desafios que a escola inclusiva propõe, tentando apoiar-se na revisão da literatura, nos documentos, nos marcos legais, assim como na legislação da própria universidade.

Como ponto de partida, foi delineada a seguinte questão principal: De que maneira o curso de Pedagogia responde aos princípios da educação inclusiva? Entretanto, no decorrer do estudo e através das leituras, a questão norteadora foi sendo desdobrada noutras indagações mais específicas, tais como:

- Como se organiza o currículo do curso acerca da temática preparação dos professores para a inclusão?
- Como se articulam os saberes teóricos e práticos dos futuros professores, com vista ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?
- Que nexos se estabelece entre a formação ministrada e as necessidades dos futuros professores na área da inclusão?

Para responder às questões, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos para conduzir a investigação, com o propósito de compreender a organização curricular do

curso de Pedagogia e de que forma é caracterizada a preparação dos futuros docentes acerca da inclusão. Tendo em conta as questões de investigação, propõem-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar como (e que) aspectos da educação inclusiva estão sendo contemplados ou sinalizam a perspectiva/educação inclusiva; b) identificar os componentes curriculares relacionados à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva; c) identificar o status ou lugar do conteúdo ou saberes de educação inclusiva na formação pedagógica por meio optativo e/ou obrigatório e d) especificar como se expressa no currículo de formação a abordagem à educação inclusiva (ao nível da avaliação, métodos e recursos didáticos) nas perspectivas dos formadores e dos formandos.

Considerando os objetivos propostos, as questões de investigação e a natureza do fenómeno em estudo, preferiu-se uma metodologia de investigação qualitativa, utilizando o método estudo de caso, de natureza exploratória-descritiva, atenta às questões e aos objetivos do estudo.

No que tange à técnica de apuramento dos dados, realizou-se, num primeiro momento, a revisão de conhecimento para a compreensão do tema e, posteriormente, a realização do enquadramento teórico. Foram também analisados documentos do currículo do curso, bem como referenciais teóricos e legislações pertinentes a temática da pesquisa. Em seguida, na coleta de dados, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada com o objetivo de obter o máximo de informações necessárias dos participantes. Neste sentido, julgou-se pertinente conhecer os pontos de vista dos entrevistados e proceder, a posteriori, as transcrições das falas para a realização da análise de conteúdo.

Por isso, numa óptica inclusiva, o professor em formação precisa ser objeto do currículo, pois ele efetivamente cumpre a função de resignificar, de construir futuros docentes inclusivos. A Universidade Federal de Sergipe, como centro de formação profissional, precisa instigar, provocar, contribuir para a realidade da escola existente e a escola possível que se quer produzir.

Para Demo, a sociedade deposita sobre a universidade:

[...] a esperança de que seja vanguarda do desenvolvimento, na condição de elite intelectual [...] A sociedade precisa de uma elite pensante, criativa, crítica, que se forma para maquinar soluções adequadas para os problemas mais intrincados que possam aparecer, inclusive descortinar o futuro [...] Um professor competente “tira água de pedra”, porque para isto se preparou (DEMO, 2014, p. 105, 145-146).

Tal assertiva corrobora com a necessidade de formar professores pensantes, criativos e críticos, preparados para atuarem e serem agentes da inclusão. Para Freire (1997), ensinar não se limita a transferir conhecimentos, mas possibilitar a construção e apreensão desse

conhecimento. Logo, uma boa formação demanda o desenvolvimento de um trabalho associado entre teoria e prática para o atendimento à inclusão dos educandos, bem como, implica em saber empreender soluções diante dos problemas que possam aparecer na dinâmica da sala de aula e saber trabalhar com as diferenças dos alunos.

Quanto à estrutura do trabalho, encontra-se organizado nas seções apresentadas a seguir.

Na primeira seção intitulada INTRODUÇÃO é apresentada o objeto de estudo, as questões de investigação, os objetivos e a justificativa do estudo e o estado do conhecimento e, ainda, traça o perfil profissional da pesquisadora.

A segunda seção intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE TEMOS? Traz o enfoque teórico de autores como Tardif, Nóvoa, Arroyo, Silva entre outros, acerca da formação do professor, os avanços e retrocessos da formação na Universidade na construção de um professor num ângulo inclusivo, e ainda, traça um breve contexto histórico da UFS e do curso de Pedagogia.

A terceira seção intitulada DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO discorre sobre currículo, sua importância e papel na construção de uma formação docente na perspectiva da inclusão. Apresentam-se os pontos essenciais na construção e reformulação de um projeto pedagógico do curso, pautados nas determinações das diversas políticas educacionais, mas sem esquecer que as instituições de ensino possuem autonomia para antever questões exigidas pela contemporaneidade, e ainda, apresenta a questão da inclusão através dos marcos legais.

A quarta seção intitulada TRILHA METODOLÓGICA contextualiza a temática, os objetivos do estudo e fundamenta as opções e técnicas utilizadas para o tratamento e a análise dos dados obtidos na investigação e ainda, esclarece o desenvolvimento detalhado de cada etapa da pesquisa.

A quinta seção intitulada O CURRÍCULO EM AÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS traz a análise da estrutura curricular do curso, as perspectivas dos professores e formandos acerca da formação e da inclusão, os resultados globais dos questionários e das entrevistas, a discussão e a análise final dos resultados da investigação. Por último, as (in) conclusões da pesquisa.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com vistas a ter um panorama do estado do conhecimento, optou-se por fazer uma investigação acerca das produções científicas, para conhecer as pesquisas realizadas sobre a temática da investigação.

Segundo Soares (1991, p. 04), num estado do conhecimento ou da arte é necessário considerar “[...] categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Procedeu-se ao levantamento bibliográfico por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), num primeiro momento. Num outro, a busca foi realizada junto ao banco de teses e dissertações do programa que a pesquisadora faz parte, o PPGED/UFS (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS).

A seleção na BDTD foi realizada com as publicações em português, através da busca avançada pelo assunto, com as combinações das seguintes palavras-chave: Currículo, Formação do Professor e Inclusão. Foram encontradas sete pesquisas, sendo que a dissertação “Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital” encontra-se repetida. Os resultados estão disponibilizados no quadro abaixo de forma sintética.

Quadro 01 - Teses e dissertações sobre currículo, formação do professor e inclusão

Título	Autor	Instituição	Ano
Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva inclusiva	ZANATA, Eliana Marques	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2004
Inclusão: o currículo na formação de professores	DECKER, Alice	Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS)	2006
Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital	SOUZA, Joseilda Sampaio de	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2011
Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de	PUREZA, Marcelo Gaudêncio	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2012

professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise	Brito		
Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar	MESQUITA, Amélia Maria Araújo	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2013
Formação continuada em educação física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores	TEBALDI, Marina	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2014

Fonte: Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

Nas produções do PPGED/UFS foram encontradas 19 pesquisas e o marco temporal compreende os anos de 2014 a 2017, com as produções disponibilizadas na página do programa até 2017/2. Elas estão disponibilizadas no quadro abaixo de forma sintética do detalhamento da revisão da literatura.

Quadro 02 – Teses e dissertações do PPGED/UFS

(Continua)

Título	Autor	Ano
Perspectivas de Docentes Bacharéis sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência: O Caso do Instituto Federal de Sergipe - Campus Lagarto	PEREIRA, Telma Amélia de Souza	2017
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) Aracaju: Formação de Professores e Práticas Educativas (1968-1988)	MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa	2017
Educação Bilíngue: O Desdobramento das Práticas Pedagógicas com Alunos Surdos	VITORINO, Anderson Francisco	2017
Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Educacional	FERRO, Marcos Batinga	2017
Pesquisa em Educação Inclusiva: Representações dos Docentes das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o Professor Pesquisador	BARBOSA, Eline Freitas Brandão	2017

(Continuação - Quadro 02)

Diálogos Formativos para Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil	SILVA, Amanda Fernandes da	2017
O "Saber Fazer" na Perspectiva da Avaliação da Aprendizagem para o Aluno com Deficiência Intelectual	ALBUQUERQUE, Richardson Batalha de	2017
Educação Ambiental e Educação Inclusiva: Possíveis Conexões	REIS, Anderson de Araujo	2016
Inclusão de Aluno com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica	CARDOSO, Maria Heloisa de Melo	2016
Tessitura da Inclusão na Universidade Federal De Sergipe: Múltiplos Olhares	CRUZ, Cândida Luísa Pinto	2016
Estratégias e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em Aracaju - SE	SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha	2016
Um Olhar Acerca do Aluno Diagnosticado com Deficiência Intelectual: Outros Caminhos para o Desvelamento do Ser	SANTOS, Carla Ulliane Nascimento	2016
Gênese da Educação de Surdos em Delmiro Gouveia	VILELA, Cristiano das Neves	2016
Ensino da Língua Portuguesa na Perspectiva da Inclusão do Aluno Cego no Nível Fundamental"	CUNHA, Marleide dos Santos	2015
O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a Formação de Professores para Surdos em Sergipe (1959-1961	SEIXAS, Catharine Prata	2015
A Implantação da Língua Brasileira de Sinais como Disciplina Curricular Obrigatória na Universidade Federal de Sergipe	SILVA, Valéria Simplício da	2015
A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desvelando os Fios da Trama	ALCANTARA, Juliana Nascimento de	2014

(Conclusão - Quadro 02)

As Práticas de Atendimento do Centro de Reabilitação Ninota Garcia: Medicina e Educação(1962-1996)	OLIVEIRA, Iadelhe Souza de	2014
O Uso de Tecnologias Assistivas no Acesso a Web por Alunos com Deficiência Visual da UFS	SOUZA, Alberto Dantas de	2014

Fonte: Base de Dados do PPGED/UFS (2018).

Partindo desses levantamentos foram selecionadas duas produções, por apresentarem convergência com a temática dessa pesquisa; uma na BDTD, de Alice Decker e outra do PPGED/UFS, de Marcos Batinga Ferro. Ambas contribuem por apresentarem autores e pesquisadores que discutem e refletem a temática da formação docente, da inclusão e do currículo, contextualizando-as com marcos legais, a questão metodológica e percurso histórico dessas áreas, etc. A investigação também evidenciou que as produções se pautam nas análises dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, mas não especificamente no curso de Pedagogia, foco dessa pesquisa. Um dos méritos da pesquisa é por aprofundar e agregar como objeto de investigação - o curso de Pedagogia, a formação do docente, a perspectiva da inclusão através do currículo do curso. Na delimitação dessa temática, levou-se em consideração a grande relevância da possibilidade da construção de um “novo currículo”, que, efetivamente, contribua para a melhoria da qualidade da formação docente, na qual o futuro professor saiba a teoria, mas também na prática, saiba desenvolver estratégias de ação frente à escola inclusiva.

Entende-se, pois, como justificável investigar o curso de Pedagogia, no sentido de encontrar respostas para melhorar a formação docente numa concepção de inclusão e assim, contribuir para estabelecer um caminho possível, a fim de diminuir as dicotomias entre a teoria e a prática, além de servir como ponto norteador na futura reformulação do curso (que se encontra em discussão no Núcleo Docente Estruturante/NDE) em que precisa se antecipar diante das mudanças ocorridas na sociedade, na escola, na sala de aula e, efetivamente, possa contribuir e promover a inclusão. Nesse sentido, espera-se, através desta pesquisa, que ocorra uma ressignificação na formação dos futuros professores frente à sociedade plural e fluida, numa escola inclusiva.

A seção seguinte apresenta questões que proporcionam análise crítica e aprofundada em relação a formação de professores para e na inclusão, com base nas legislações educacionais, assim como discorre sobre a formação na UFS e sobre o curso de Pedagogia.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE TEMOS?

“[...] não pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.”
(MORIN, 2014).

Para iniciar esta seção apodero-me das palavras de Morin (2014), ao afirmar que há uma dicotomia existente entre a reforma das instituições e das mentes, principalmente quando se trata da literatura e aprofundamento de princípios inclusivos. O tema sobre a educação da criança com deficiência, da educação inclusiva se estende em todo o território nacional e se infiltra nas políticas educacionais do país em busca de espaços educacionais inclusivos, mas precisa ocorrer a revitalização das instituições e das mentes.

Há muito, ainda, a caminhar em direção a um ideal de escola para todos e na qual todos tenham o seu espaço de aprendizagem garantido! Para incluir, precisa garantir o direito inalienável de aprender, mesmo com suas particularidades, mesmo com seus ritmos e formas diferentes. Ao falar sobre a educação inclusiva e a especial, ou, a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva estamos pensando a ação pedagógica que perpassa pela atuação do professor apoiado pelo coletivo de toda a escola. Isto passa, pela formação inicial. Diante disso, não se reforma as instituições sem formar e (re) formar o professor.

Diante das demandas que se apresentam no dia a dia da escola, os processos formativos deflagrados em curso de graduação, à preparação de profissionais que desempenharão a função docente na educação básica, precisa ser modificada, aperfeiçoada, ganhar novos contornos, ser reformada.

Certamente os processos formativos oferecidos pelos cursos de Licenciatura, particularmente o de Pedagogia precisam ser modificados, reformados. Preparar para um bom começo, para saber lidar com a diversidade, com vistas à inclusão educacional de alunos com deficiência.

Em síntese, o objetivo desta seção é o de expor como as diretrizes curriculares e outros marcos legais consignaram a política de formação do professor no Brasil e aspectos da educação inclusiva enquanto direito. Aborda também sobre a UFS e o curso de Pedagogia no contexto da formação.

2.1 AVANÇOS E RETROCESSOS DA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

“Academia é o espaço para o conhecimento, algo que Platão nos legou, em relação à necessidade de pensar, de se refletir, de se trabalhar as ideias para a nossa educação, a fim de que ela nos eleve, nos faça crescer e nos torne melhores.” (CORTELLA, 2014).

No campo do saber, pensar na educação é pontuar a trajetória histórica da formação dos professores, especificamente no Brasil, por meio de marcos legais até chegar à universidade, responsável pela preparação acadêmica dos futuros professores que atuarão na educação básica e nas escolas inclusivas.

Por ser a academia esse espaço para “pensar”, “refletir”, “nos fazer crescer” e “melhorar”. Nesse contexto, discussões são pertinentes acerca da formação do professor numa perspectiva inclusiva. Indaga-se que tipo de formação os professores precisam ter a partir da inclusão de pessoas com deficiência? Como deve ser feita esta formação? Nesse sentido, a educação especial numa perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência traz algumas preocupações ao futuro professor acerca da formação recebida e a escola que temos. O professor precisa dominar não somente os conteúdos a serem ensinados, mas saber, ensinar em situações instáveis, incertas e com alunos diversos para atender às necessidades dos alunos com/sem deficiência e aos desafios desse tempo. Assim, “a formação docente é provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo; aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se (sic) uma profissão” (NÓVOA, 1992, p. 26). E, assim, deve possibilitar os fundamentos que assegurem a base da formação docente, “nos faça crescer e nos torne melhores”, seja como pessoas ou como professores. Sem formação não há ensino adequado. Isso não quer dizer, porém, que toda formação garante um bom começo em sala de aula.

Para Saviani (2009), ao examinar as questões pedagógicas, em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, percebe-se que a história da formação no Brasil está dividida em seis ciclos.

Primeiramente por ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período iniciou-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método de ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das escolas normais. Num segundo momento, diante do estabelecimento e da expansão do padrão das escolas normais (1890-

1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo. No terceiro ciclo, procedeu-se à organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. Depois, a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971). Num quarto momento, ocorreu a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Por fim, o advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Em outras palavras, a história da formação de professores no Brasil é permeada por avanços e retrocessos que persistem na educação escolar, especialmente na preparação docente. Estudar alguns marcos legais contribui para que se entenda a importância da função social da universidade na formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, acerca da inclusão. Para Oliveira, ao se pensar na formação de professores numa perspectiva inclusiva não podemos deixar de explicitar a distância entre os princípios apregoados na legislação e o cotidiano das escolas (2009). Não podemos ocultar a história de exclusão, a negação da diversidade, as práticas homogeneizadoras, entre outros fatores (OLIVEIRA, 2010).

Com o intuito de entender melhor o processo de formação do professor, abaixo, pontuaremos os marcos legais com um olhar voltado para ação pedagógica numa perspectiva inclusiva.

2.1.1 Perspectivas legais para a formação do professor

Na formação do professor é imprescindível o conhecimento das leis para que os educadores possam identificar os avanços e retrocessos no sistema educativo, conhecer o sentido e interesse propostos pelo governo aos sistemas de ensino e, aos futuros educadores, bem como analisar como as políticas de educação abordam a formação de professores para a efetiva inclusão educacional.

As Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, já revogadas, são legislações orientadoras da formação de professores no Brasil, que estabeleceram normatizações em nível federal e estadual acerca da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Ressalta-se que, desde 1961, a legislação garante o acesso da criança com deficiência na rede regular de ensino. Os artigos 88 e 89 da LDB nº 4024/61 referem-se à “educação de

excepcionais”, deixando subtendido o processo de inclusão escolar (BRASIL, 1961, p.15). Já em 1971, é reafirmado de forma explícita no art. 9º da LDB nº 5692, o compromisso com esse alunado (BRASIL, 1971, p. 3). Contudo, essa inclusão escolar tem feições de inserção. Incluir vai muito além, é preciso pertencer a este espaço, estar mais que fisicamente presente em um lugar, num espaço físico. Muitas vezes, a lei apenas insere, mas não inclui.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ainda vigente, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, em seu artigo 62 determina que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental [...] (BRASIL, 1996, p. 26).

Entre outros aspectos, a supracitada Lei dispõe em seu artigo 43, inciso II que “[...] a educação superior tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, [...] para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1996, suprimimos) e no inciso VI afirma sobre “[...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais [...]” (IBIDEM). Assim, a universidade precisa dar uma resposta efetiva para a resolução de problemas do mundo presente por serem, conforme o enunciado do art. 52, “[...] instituições pluridisciplinares [...] cultivo do saber humano [...]” (IBIDEM; suprimimos).

No que tange à inclusão educacional, em seu artigo 4º, inciso III, estabelece o atendimento educacional especializado de preferência na rede regular de ensino, a todos os indivíduos portadores de deficiência. Enfatiza também que devem ser assegurados a todos os alunos, currículos, recursos, métodos e organização para atender a todas as suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 8). Desse modo, fixa regras mais específicas sobre esse atendimento.

Em seu Capítulo V, intitulado da Educação Especial, em seu artigo 59, inciso III, com redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013 (que alterou a Lei nº 9394/96), dispõe sobre a formação de “professores capacitados” e “professores especializados” para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996, p.50-60). Percebe-se assim, a educação especial como modalidade na educação escolar. Cria-se uma dicotomia, pois a formação superior deve desenvolver competências e habilidades para o professor atuar na educação básica e com a inclusão, independente de uma especialização. Observa-se ainda a preocupação em definir quais as pessoas que se enquadram neste item da Educação.

Em linhas gerais, a Lei nº 9394/96 traz novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. Cria novos espaços para a formação de professores, como os

Institutos Superiores de Educação (ISE), ratificada pela Res. CP nº1, de 30 de setembro de 1999; que orienta a criação dos institutos. Contudo, a formação docente para atuação profissional em contextos inclusivos requer muito mais do que ordenamento legal. Assumir a inclusão escolar requer uma transformação organizacional e pedagógica na prática, bem como das relações estabelecidas entre a universidade e a escola, entre os sujeitos que a implementam na educação básica.

Na história brasileira, as políticas públicas sobre formação superior para a docência na educação básica, a partir de 2002, evidenciam sucessivas mudanças e reformas, como apresentadas a seguir:

A Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu artigo 2º, inciso II diz que “A organização curricular de cada instituição observará [...] inerentes à formação para a atividade docente, [...] o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002a; suprimimos). Enquanto a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b).

Já Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; tal Resolução se constitui no documento mais expressivo relativo à formação de pedagogo, profissional responsável para atuar na docência nas etapas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental – regular e da educação de jovens e adultos (EJA), entre outras atribuições (BRASIL, 2006), por tornar a formação do pedagogo integral e generalista. No entanto, não estabeleceu pressupostos essenciais para a educação especial.

No que diz respeito à preparação para a docência na perspectiva de uma educação inclusiva, nosso ordenamento legal apresenta aspectos de interesse pela escolarização de pessoas com deficiência, bem como, no que diz respeito ao perfil profissional docente desejado. Destarte, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) como as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) são reflexos de uma demanda social e histórica organizada pelos movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, em seu artigo 7º estabeleceu no mínimo 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico e em seu artigo 4º destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental,

nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). No mesmo documento, em seu artigo 5º, inciso X, há a previsão ao egresso do curso de Pedagogia estar apto a:

Art. 5º [...]

X- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros (BRASIL, 2006, p. 02).

Outrossim, está previsto na supracitada resolução que o projeto pedagógico da instituição de ensino superior permita a integralização de estudos, por meio de atividades complementares, em seu artigo 8º, III, *in verbis*:

Art. 8º [...]

III – atividades complementares ... de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 05).

Em 2009, a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a).

Enquanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a).

Desse contexto, a formação do professor é um elemento indispensável para o sucesso dessa política relacionada à inclusão e a universalização da educação básica. A partir de 2002, foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente quando foram promulgadas as DCN para formação de professores. Apesar de contribuir teórica e legalmente com a formação nota-se, a ausência de ações efetivas para que as consolidem e sejam concretizadas na educação escolar e na educação superior, nas escolas.

Há referência à inclusão e à formação de professores na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos

professores das diferentes etapas da Educação Básica incluam conhecimentos relativos à educação desses alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 25-26).

Especificamente voltada para a educação especial, a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça a necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). Tal Resolução sinaliza a formação continuada para os professores em serviço, embora não especifique quais conhecimentos devam ser apropriados pelo professor objetivando ações pedagógicas inclusivas na escola.

Dessa forma, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001) dispõem sobre a formação do profissional que atende as necessidades dos educandos.

Ainda, nessa direção de avanços, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de uso das comunidades de pessoas surdas, os sistemas educacionais federal, estadual e municipal e do Distrito Federal são obrigados a garantir a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia, de Pedagogia e demais licenciaturas, com fundamento na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

O contexto educacional marcado por práticas excludentes e segregadoras tem sido repensado a partir dos pressupostos da educação inclusiva para romper com o processo de exclusão e provocar mudanças significativas na escola, a fim de que todos os alunos sejam atendidos em suas especificidades e em igualdade de condições. Todo aluno tem o direito de ter sua especificidade atendida, sem ser segregado, discriminado e ter reconhecido suas infinitas formas de aprender (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Cabe também destacar, a Lei nº 13.146, de 06/07/2015, que aprovou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual, em seu artigo 27, determina que todas as pessoas com deficiência têm o “direito à educação” e a “[...] um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado...” (BRASIL, 2015, p. 07). O rol de incumbências do poder público, está determinado em seu artigo 28, sendo que o inciso XI refere-se à “[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado [...]” e o inciso XIV impõe “[...] a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de

educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (IBIDEM). Assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência ratifica a necessidade de uma boa formação em educação para se construir um bom profissional, capaz de reagir diante das (a) diversidades da sala de aula.

Dessa forma, o paradigma inclusivo prevê que as escolas possuam estruturas física e pessoal para atender seu público alvo da educação especial. Nesse interim, o professor deve ter como base da sua formação, seja inicial e/ou continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, pois a formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2015).

Por fim, no contexto atual das políticas de educação inclusiva, a formação do professor é tema de constante debate. O conhecimento da legislação que fundamenta a educação inclusiva é importante para a discussão sobre a necessidade de professores bem formados e preparados para garantir a aprendizagem a todos os estudantes. A formação deve ser pensada de forma a atender as dificuldades dos alunos. Certamente não há uma formação plena, que ensine aos professores a dar aulas para os diferentes alunos existentes em uma turma, alunos com/sem deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina, mas a formação universitária precisa despertar no futuro professor o germe da pesquisa e a busca de solução para os problemas, humanizar as relações. O processo formativo não se esgota no momento inicial, mas uma boa base na formação alicerça para desafios maiores que surjam no meio do caminho.

2.1.2 Um olhar sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2015

O Ministério da Educação, em 2015, aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Inicialmente, o prazo para que os cursos de formação de professores se adaptassem era de dois anos. Contudo houve a ampliação do prazo em comento, diante de diversas manifestações dos IFS e das entidades privadas.

Assim, sendo o meu objeto de investigação decorrer no âmbito da formação de professores do Curso de Pedagogia da UFS, houve uma “pedra no caminho” em realizar um estudo comparativo entre a Resolução nº 25/2008/CONEPE e a nova Resolução do Curso de Pedagogia para verificar as mudanças epistemológicas e adaptações curriculares do curso devido a ampliação do prazo para que os cursos de formação inicial em nível superior reformulassem os projetos pedagógicos dos cursos, segundo Resolução CNE/CP nº 02/2015. Dessa forma, o estudo comparativo tornou-se inviável e o estudo focou-se na Resolução em vigor do curso.

As mudanças nos cursos de ensino superior, que formam professores, foram adiadas, por decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), a pedido do Ministério da Educação (MEC), ampliando o prazo em comento por duas vezes.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, alterou para três anos o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual passou a ter a seguinte redação, “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de **3 (três) anos**, a contar da data de sua publicação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 01).

A Resolução CNE/CP nº 1/2017, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 3/2018, de 3 de outubro de 2018, que estabeleceu novo prazo e o artigo 22, passou a ter a seguinte redação, “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo **improrrogável de 4 (quatro) anos**, a contar da data de sua publicação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 01).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 já nos seus considerandos, reforça que:

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; [...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 02).

Apreendem-se dos considerando, primeiramente, que na interdisciplinaridade, há uma globalização do conhecimento, algo dinâmico, de busca e de inclusão para possibilitar diferentes olhares sobre um mesmo fato, possibilitando um repensar acerca da formação dos

alunos e dos professores para ultrapassar o pensar fragmentado. Posteriormente, mostra a importância da contextualização, da associação do currículo com a realidade dos sujeitos existentes na escola, atentos a diversidade e aos diferentes ritmos de ensinar, de aprender. Uma educação que abarque a todos sem distinção sendo considerados membros do processo educacional. Portanto, sujeito na construção e produção do conhecimento e não apenas objeto do processo ensino-aprendizagem.

Acerca dos cursos de formação a referida Resolução diz em seu artigo 13, parágrafos 1º e 2º que:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, compreendendo:

I 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.

II 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

III pelos menos 2200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do art. 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição.

IV 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outros, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Dessa forma pontua a necessidade de integrar a formação para a docência na educação básica através de uma base nacional curricular e ampliação da carga horária mínima para os cursos com duração de quatro anos, do estágio, entre outros. Observa-se que a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) deverá ter compromisso com o projeto

social, contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e à valorização da diversidade, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Ainda na Resolução supracitada está previsto que a formação deve conduzir o egresso à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, em seu artigo 13, §3º, que deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência (BRASIL, 2015). É imprescindível que teoria e prática possibilitem uma formação para um bom começo aos alunos que saem da graduação e que saibam minimamente agir numa perspectiva inclusiva com alunos com/sem deficiência. Afinal, ser professor exige muito mais do que aprender conteúdos para depois transmiti-los, como afirma Freire (1997, p. 14), requer uma formação concebida como ação, humanizada em busca de respostas para as demandas da escola inclusiva.

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 subsidiou a Resolução das Diretrizes em questão e discute a definição de prática como componente curricular citando o Parecer CNE/CES nº 15/2005 como segue:

Conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2015, p. 32).

Evidencia-se que, a importância da prática ao longo de todo o processo de formação, diluídas e aplicadas ao longo do curso numa dialética entre teoria e prática e não somente em estágios no final do curso, com o objetivo de promover o conhecimento e a análise de situações pedagógicas. Urge ser superada a ideia de que o estágio é o espaço reservado à prática e a sala de aulas, a teoria. A escola precisa ser o foco da formação e a prática como objeto de reflexão-ação-reflexão constante. Considerando Perrenoud (2002, p. 22), “[...] a formação [...] deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência em sala de aula [...]. Surpresas e fracassos, medos e alegrias [...]”

Para a universidade, formar professor na perspectiva da educação inclusiva requer uma ressignificação do seu papel e função social, do papel da escola e da educação, das práticas pedagógicas usuais do ensino, que excluem mais que incluem, da avaliação com uma

abordagem diferente e de um currículo voltado para a formação de um profissional inclusivo. Mas também, uma articulação entre a teoria e a prática, entre o que se estuda na formação e a realidade da escola. Certamente, Libâneo (2013, p.28) corrobora quando enfatiza:

[...] a formação docente requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Charlot (2005, p. 93) coloca que:

[...] formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental.

Tanto Libâneo (2013) como Charlot (2005) contribuem para ampliar a reflexão sobre formação de professores e reforçam a necessidade de equilíbrio entre a teoria e a prática, de uma formação docente que promova o aprender a aprender, o aprender pensar, o aprender fazer, para o desenvolvimento de estratégias frente ao problema vivenciado na sala de aula.

Na Resolução supracitada aparecem quarenta e oito (48) vezes a expressão diversidade, antecidas de considerar, respeitar, valorizar, contemplar, etc. Assim, pensar a diversidade associada à formação numa perspectiva inclusiva do aluno com deficiência, significa para Silva e Rodrigues (2012):

[...] não se trata de formar um professor centrado na discussão dessa temática com bases na disfunção, ou nas causas orgânicas da deficiência, mas, sobretudo, essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o outro, sobre as diferentes formas de se tornar humano e aprender no mundo (SILVA; RODRIGUES, 2012, p.64).

Destarte, uma formação docente que fuja de um enfoque categorizado e excessivamente baseada nas matérias ou disciplinas a serem ensinadas a respeito das especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar e foque na formação de valores, habilidades e atitudes para a solução de problemas encontrados na sala de aula, disso depende o sucesso da inclusão. Como lembra Martinez (2006, p.138), “[...] o reconhecimento da necessidade de uma sociedade inclusiva supõe o reconhecimento do fenômeno de exclusão

social como característica da sociedade contemporânea”. Caso o processo de formação não tenha experiências e orientações inclusivas, poderá favorecer a exclusão.

Sozinha, a formação acadêmica não dá conta de formar professores para a criatividade, mas, certamente, é fundamental despertar nos alunos e futuros profissionais da educação essa potencialidade tão importante para a construção e desenvolvimento de culturas e políticas de inclusão.

Percebe-se, a necessidade de reestruturar a escola, bem como o currículo, para edificação de um novo profissional em educação. A boa pedagogia só pode ser humanista. A inovação da educação perpassa pelo aprender a aprender, saber pensar, questionar, ser criativo e se informar.

Alguns programas de formação estão preocupados em buscar meios para que os educadores conheçam mais os educandos não apenas como sujeito de aprendizagens, mas como sujeitos humanos, sociais, culturais. Conhecê-los na concretude de suas existências. Como educadores, conhecer a fundo as possibilidades e limites materiais, sociais e culturais de ser gente, de humanizar-se, de desenvolver-se como humanos. As condições e os limites concretos dados à infância às diversas infâncias, adolescências e juventudes das cidades e dos campos (ARROYO, 2007).

Segundo Marchesi (2001, p. 103):

A formação de professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.

Já para Marini (2013, p. 98):

À universidade compete rever a sua função formadora de profissionais do ensino, vinculando-a a um novo projeto pedagógico comprometido com a formação de professores competentes, aliando conhecimento a técnica e compromisso. Para isso, ela deve abrir-se para as múltiplas possibilidades que se apresentam, acolhendo, além dos seus cursos regulares de graduação, aquelas situações que possibilitam aperfeiçoamento do ensino em serviço.

Os autores supracitados apresentam suas reflexões sobre a formação da competência para o professor ensinar todos os alunos com/sem deficiência e a função e responsabilidade da universidade nessa formação, vinculado a necessidade de um projeto pedagógico comprometido com essa temática.

De acordo com Nóvoa (1999), na análise dos currículos da formação de professores observa-se que estes oscilam entre três polos: o metodológico, ligado às técnicas e aos instrumentos de ação; o disciplinar, focado no conhecimento de uma área do saber; e o

científico, cujas referências se centram nas ciências sociais e humanas. Entretanto, o autor afirma “[...] estes polos apresentam-se dicotomizados: ciência/técnicas, saberes/métodos”.

Por isso, é na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, que práticas tradicionais devem ser superadas. Devem-se adotar atitudes dialógicas, através de uma aprendizagem dinâmica e ativa, com conhecimentos e habilidades para desenvolver profissionais reflexivos e investigativos, criativos com capacidade de reflexão sobre a prática docente, na busca de estratégias para minimizar as diferenças e dificuldades enfrentadas nas escolas e na sala de aula.

Jacques Delors (1998), coordenador do “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência a necessidade de uma *aprendizagem ao longo de toda vida (Lifelong Learning)* fundada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, só aprende quem conhece a realidade da escola e dos alunos. Só aprende a fazer, fazendo, exercitando práticas inclusivas, caminhando juntos e levando os alunos a ser sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a educação é condição indispensável para que os indivíduos desenvolvam suas capacidades, suas habilidades, seus sentidos; enfim, todos os atributos, que lhe conferem a condição de ser humano. É nesse contexto que se interpõe um importante debate: a formação docente. Severino (2009) afirma que a universidade enfrenta problemas em sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, problemas ainda não superados. Nesse prisma, persiste o desafio para a universidade brasileira rever com “[...] criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia” (SEVERINO, 2009, p. 254).

O professor não apenas de educação especial da Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental, mas todos os professores, inclusive todos os formadores que compõem o quadro do ensino superior precisam considerar as diferenças e a diversidade. É necessário formar professores conscientes e multiculturalmente competentes sobre o processo de ensinar e aprender para superação dos riscos de se alterarem os meios de como ensinar, mas sem modificarem substancialmente as práticas de sala de aula.

Segundo Mantoan (2003), são muitos os desafios na formação de professores. A autora pontua dois momentos: formação inicial em nível médio e universitário e formação em processo, numa proposta de formação continuada. Entende-se por formação inicial em nível

médio e universitário do professor no curso de magistério e/ou graduação. Essa formação deve respeitar os pressupostos pedagógicos e filosóficos da educação inclusiva.

Nota-se que a melhoria do processo de formação inicial de professores carece de muito mais do que leis e decretos. Segundo Oliveira

[...] hoje, tendo em vista a perspectiva de uma escola inclusiva, acredita-se que o conhecimento sobre adaptações curriculares e recursos didático-pedagógicos adaptados, por parte dos professores da rede regular de ensino, que recebem, entre outros, alunos portadores de limitações sensoriais, físicas e mentais, pode tornar-se elemento facilitador para essa inclusão (OLIVEIRA, 2003, p 22).

Por isso, urge (re) pensar a formação da profissão docente, na condição de articuladora do processo educativo e propiciadora de uma escola inclusiva. Exige-se investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade. A universidade precisa abrir as portas à sociedade para escutá-la, o que ela precisa e promover um redimensionamento do currículo, para uma nova formação para uma nova universidade. Pode-se sintetizar, no que concerne à formação, exige-se cada vez mais, mudanças na formação e na prática docente. É de extrema relevância saber lidar com as diferenças, no processo ensino e aprendizagem, para a concretização da política de inclusão.

Por conseguinte, ao pensar na formação do professor inclusivo que irá atuar na Educação Básica leva ao local da formação, ao ensino superior, às universidades ou faculdades, locus dessa formação inicial, e direciona a analisar sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, especialmente o de Pedagogia, considerando sua estrutura curricular, a carga horária prática e teórica dos componentes curriculares, suas ementas. Deve-se também, considerar o estudo de alguns marcos legais e bibliográficos de autores que pensam e refletem sobre a formação docente. Assim como a UFS e o curso de Pedagogia se inserem no contexto dessa formação.

2.2. O CURSO DE PEDAGOGIA E A UFS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO

A discussão sobre o processo formativo perpassa pela reforma das instituições e dos sujeitos que formam os futuros docentes para o mercado de trabalho e para trabalharem numa perspectiva inclusiva. É salutar diferentes olhares, metodologias, procedimentos e preparo diferenciados, num equilíbrio entre teoria e prática, entre ser e saber fazer, entre fazer e transformar, especificamente àquela voltada a Educação Especial, num contexto inclusivo.

Para entender a formação e o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe foi necessário inicialmente entender o contexto histórico do curso no

Brasil e posteriormente na UFS para possibilitar o entendimento da Resolução do PPC em vigor.

Silva (1999) aponta quatro períodos que acompanham o contexto histórico do curso de Pedagogia no Brasil. O primeiro, **período das regulamentações** (1939-1972); segundo, **período das indicações** (1973-1978); terceiro, **período das propostas** (1979-1998) e, por último, **período dos decretos: identidade outorgada** (1999 – até os dias atuais).

No Brasil, o curso de Pedagogia teve sua origem através do Decreto-Lei nº 1.190/39, de 4 de abril de 1939, no âmbito da Reforma Francisco de Campos, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil. A faculdade contava com os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História (RIBEIRO; MIRANDA, 2008).

Nas décadas de 1940 e 1950 houve o crescimento do número de escolas e vagas no ensino primário, ginásial, secundário e técnico. Diante desse crescimento na rede escolar, tornou-se necessário a criação de uma faculdade para formar professores com atuação no magistério brasileiro e sergipano. Essa formação antes era ministrada pelos cursos de magistério em nível médio. Com duração de três anos era formado o bacharel; já para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de Didática (BRASIL, 1939).

Desse modo, o curso formava licenciados (para o magistério no ensino secundário, particularmente no curso Normal) e bacharéis (técnicos em educação para atuação na burocracia dos sistemas de ensino). Essa organização do curso favorecia a oposição entre a teoria e a prática, bem como, entre o conteúdo e o método, passando a ser conhecida a matriz curricular como o esquema 3+1.

Em síntese,

[...] assim, no primeiro ano, as disciplinas seriam: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no segundo: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Contudo, havia disciplinas que eram trabalhadas nos três Anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar (RIBEIRO; MIRANDA, 2008, p 3).

Esse esquema prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB nº 4024/1961.

Em 1961, através da Lei nº 4.024, o curso passou por nova regulamentação, por alterações no currículo, passando a ter duração de quatro anos, com bacharelado e licenciatura.

A primeira reformulação do curso de Pedagogia aconteceu em 1962, a partir do Parecer 251/62 de autoria do conselheiro Professor Valnir Chagas. Tal parecer do Conselho Federal de Educação conforme Ribeiro; Miranda (2008) “definia o curso de Pedagogia como formador do “técnico em Educação” – através do bacharelado – e do professor de “disciplinas pedagógicas” – na licenciatura – para o Curso Normal”. Dessa forma, percebe-se a fixação de um currículo mínimo para o curso de Pedagogia-bacharelado, composto por sete matérias. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino.

Pós-1964, o curso de Pedagogia passou por uma segunda reformulação. Em 1968, com a promulgação da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia e passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, através do Parecer nº 252/1969 e da Resolução nº 2/1969.

Com o advento do parecer do CFE nº 252/69, também de autoria do conselheiro Professor Valnir Chagas houve novas mudanças no curso de Pedagogia, além do docente, o curso passou a formar o chamado “especialista em educação”, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura, com a introdução das habilitações, mediante complementação de estudos (ARAGÃO, 2009). Houve a implantação do regime de créditos em substituição ao regime de cátedras. O curso passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o bacharel.

Já com a Resolução CFE nº 2/69, houve uma nova fixação do currículo mínimo e da duração do curso. A estrutura do curso foi dividida em duas partes: a comum, que era a base do curso e a diversificada que oferecia diversas habilitações. A disciplina Didática antes optativa passa a compor a parte comum do curso. Houve especificamente a fixação do título de licenciado com modalidades, como Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, entre outros. Para Silva, estabelece-se “a correspondência direta e imediata entre o currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência está bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964” (SILVA, 2006, p.23).

Outra modificação foi a duração do curso, que passou a ter duas modalidades de licenciatura: a plena com duração de 2200 horas e a curta com duração de 1100 horas.

Para Brzezinski

“a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, nesse contexto, transformou-se em treinamento” (BRZEZINSKI, 1996, p 59).

Dessa maneira, a instituição escolar fragmentava-se através da divisão social do trabalho na escola com a instituição dos especialistas em educação.

A década de 1980, seguindo a lógica mercantilista, foi marcada para Kailer e Tozetto, pelos

[...] movimentos travados na busca de reformulação do curso de Pedagogia, tomando como referência à docência como base para a formação do profissional da educação. Partindo dos ideários democráticos, seguiu-se para um crescimento dos movimentos de resistências ao regime ditatorial, tendo o intuito de reivindicar por mudanças no sistema educacional e para formação crítica dos cidadãos brasileiros. Nos movimentos educacionais e associações sindicais de professores, destacamos participação da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) (KAILER; TOZETTO, 2015, p.04).

Por isso, movimentos em defesa da educação promovem mudanças. Consequentemente, a formação do professor deve ser constantemente analisada e tem um papel fundamental para a construção de novas proposições para a ação educativa, para a formação integral, rica em indagações e sempre disposta a repensar suas ações.

Em 2002, com a Resolução CNE/CP nº 1, todas as habilitações nos cursos de Pedagogia foram extintas. Com a LDB de 1996, foi tirado do curso e das faculdades de Educação o lócus para a formação do professor para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, sendo recuperada essas funções através da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Partindo desse apanhado histórico acerca do curso de Pedagogia no Brasil, adentraremos no cenário da Universidade Federal de Sergipe que se iniciou na década de 1940, como marco para o surgimento do ensino superior no Estado (SILVA, 2012). Em 1963, a Secretaria de Educação do Estado começou o processo de criação da Universidade, o qual foi concretizado em 1967, através do Decreto-Lei nº 269 e publicado no DOU em 21 de março de 1967 (BRASIL, 1967). Havia duas possibilidades de regime para a instituição: a autárquica, defendida pelo diretor da Faculdade de Medicina, Antônio Garcia Filho, e a Fundação Federal, defendida por Dom Luciano José Cabral Duarte, presidente do Conselho Federal de Educação (CFE). Instituiu-se, então, a Fundação Universidade Federal de Sergipe integrada ao Sistema Federal de Ensino Superior.

Oficialmente com a criação da UFS houve a incorporação das escolas superiores já existentes em Sergipe: Faculdade de Ciências Econômicas e Escola de Química (1948); Faculdade de Direito e Faculdade Católica de Filosofia (1950); Escola de Serviço Social (1954); e Faculdade de Ciências Médicas (1961). Em 1987, em observância à Resolução nº

01/87 do Conselho Universitário (CONSU), o primeiro *Campus* universitário passou a ser denominado “Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos”.

Atualmente, a UFS está presente nos municípios de São Cristóvão, Aracaju, Laranjeiras, Itabaiana, Lagarto e Nossa Senhora da Glória. Além disso, há polos de Educação a Distância em diversas cidades de Sergipe, tais como Arauá, Brejo Grande, Carira, Estância, Japarutuba, Lagarto/Colônia Treze, Nossa Senhora das Dores, entre outras cidades, considerando as informações constantes na página do CESAD. Na pós-graduação, a UFS disponibiliza cursos *stricto sensu*, de doutorado e de mestrado acadêmico e profissional. Contando também com o Colégio de Aplicação (CODAP), que atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Com o objetivo de democratizar o acesso à educação de ensino superior, a UFS adotou a política de cotas sociais desde o processo seletivo 2010. Com a Lei de Cotas instituída pelo Governo Federal, em 2012, do número total de vagas, 50% são destinadas a estudantes das redes públicas municipal, estadual e federal de ensino.

O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe tem dois locais de formação presencial: a Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos (nosso campo de pesquisa) ou *Campus* de São Cristóvão e o Campus Prof. Alberto Carvalho ou *Campus* de Itabaiana.

A trajetória do Curso de Pedagogia, em São Cristóvão, primeiro curso criado em Sergipe, foi instalado junto à Faculdade de Educação da UFS, em 24 de agosto de 1968 e surgiu devido à incorporação da antiga Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, fundada em 1951, ligada aos clérigos da Arquidiocese,

A formação de professores, em nível superior, até 1968, estava a cargo da Faculdade Católica de Sergipe (FAFI); com a criação da Faculdade de Educação, a Universidade Federal de Sergipe passou a ser responsável pela formação dos professores em nível secundário e pelos especialistas em questões pedagógicas. Com a Reforma de 1968, as faculdades de Educação de todo o país ficaram responsáveis pela formação do pedagogo e pela oferta de disciplinas necessárias a formação do licenciado em diversos cursos (SOBRAL, 2009, p. 62-63).

Em 2018, o curso de Pedagogia, juntamente com a UFS, completou 50 anos de existência. Voltado à formação de pedagogos para a Educação Básica das redes de ensino público e privado. Profissionalmente, o pedagogo pode atuar no ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos do ensino médio e no exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, a Universidade Federal de Sergipe, lócus da formação docente, tem como missão formar profissionais críticos, humanos e éticos, considerando as necessidades da sociedade e para a melhoria da qualidade dos profissionais em formação que atuarão na escola inclusiva. Essa necessidade foi legitimada pela Lei nº 9.394/96 no capítulo V - da Educação Especial, afirma que entre os objetivos da escola deve estar o de ensinar conteúdos curriculares de uma forma que permita a todos aprender (BRASIL, 1996).

Em 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, no intuito de desenvolver os sistemas educacionais inclusivos, a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros com vistas ao acesso de todos à escolarização, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 - definia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma das disciplinas a ser oferecida em alguns cursos superiores:

Art.3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em níveis médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005, p.01).

Nessa perspectiva, a UFS, através da Resolução nº 84/2009/CONEPE incluiu a disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como obrigatória no currículo dos Cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, e como optativas para todos os outros cursos da UFS, bem como determinou em seu artigo 1º, § 3º, que os “Colegiados teriam prazo de 01(um) ano para adequação de seus currículos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2009). Os responsáveis para ministrar a disciplina de LIBRAS foram inicialmente o Departamento de Educação (DED), depois o Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e, atualmente, o Departamento de Letras LIBRAS, em São Cristóvão. Em Itabaiana o responsável para ministrar LIBRAS é o Departamento em Educação (DEDI).

Para atender aos princípios da inclusão, a formação dos professores deve ser repensada e o seu papel em relação a inclusão, para poder desenvolver da melhor forma possível o processo de incluir. Sabe-se que as IFS institucionalizam as determinações legais, mas sabe-se

que pelo princípio da autonomia podem ir além, ajustando a formação conforme as demandas regionais e locais.

Por fim, a próxima seção discorre sobre alguns conceitos e marcos legais da política educativa inclusiva, para que possamos aprofundar a questão da formação de professores para a Educação Especial, num viés da inclusão.

3 DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO

“Inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.”
(DUTRA, 2003).

Esta seção está organizada em três subseções acerca da temática da diversidade, da educação inclusiva e do currículo. O tema inclusão mantém um diálogo no âmbito da educação, que exige uma “reestruturação do sistema de ensino” mais “aberto às diferenças”. No aspecto das práticas inclusivas, o sucesso da inclusão da pessoa com deficiência perpassa pela formação do professor. Assim, é salutar considerar o professor como agente e sujeito que inclui, pensar na preparação do professor para ter as condições teóricas, práticas e procedimentais para trabalhar com todos os educandos, sem segregar nenhum deles.

3.1 DIVERSIDADE: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES

É importante compreendermos como a formação de professores vem ocorrendo, mas antes de adentrarmos no tema da educação inclusiva e do currículo, é necessário pensarmos a diversidade como conceito, bem como percebermos que ela perpassa a inclusão e a inclusão a diversidade, porém tendo cuidado ao aplicar o termo “inclusão” e “diversidade”, por existirem diversas interpretações e sentidos.

Segundo o Dicionário Michaelis *on line*, o conceito de Diversidade é definido da seguinte forma: Diversidade - s. f. – 1. Qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade. 2. Conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade 3. Ausência de acordo ou de entendimento; desacordo, divergência (MICHAELIS, 2018).

Já o Dicionário Enciclopédico da Larousse (1981, p. 368) apresenta concepções que variam conforme a área de análise, bem como a aplicação em diferentes campos do conhecimento humano, entre os quais:

- Filosofia – diversidade de pontos de vista;
- Antropologia Cultural - a diversidade de hábitos, costumes, comportamentos, crenças e valores,
- Cultura - a manifestação da diversidade por meio do Multiculturalismo;
- Sexologia - diversidade de manifestações sexuais;
- Biologia e do Meio-Ambiente - a diversidade biológica;
- Lógica - a criatividade e a originalidade;
- Psicologia – os conceitos de heterogeneidade e de singularidade;

Direito - a diversidade de legislações sobre um mesmo tema;
Publicidade e da Propaganda - a difusão do discurso pró-diversidade.

O termo diversidade apresenta vários significados, sentidos, por ser um termo polissêmico. Para Blanco (2004, p. 290), “o conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem necessárias à sua socialização.”

Dessa forma, as diferentes concepções do tema da diversidade ora se aproximam, ora se divergem acerca das práticas e abordagens na educação básica. Assim, o espaço escolar e as salas de aula são diversos, porque no campo educacional, elas são pluriculturais, devido à coexistência de várias culturas: sexuais, religiosas, profissionais, étnicas, entre outros. Essa pluralidade faz-se sentir na escola. Não obstante, a educação dos sujeitos com deficiência pode ser tomada como expressão dessa diversidade.

A autora Duk define educação inclusiva:

Educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. A inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente (DUK, 2005, p. 57).

Assim, o conceito de educação inclusiva e de inclusão estão ligados à ideia de diversidade. Há uma relação entre inclusão e diversidade, o termo diversidade empregado como diversidade humana é atrelado à inclusão, já que numa escola inclusiva todos os alunos devem ser reconhecidos em sua individualidade. Nesse espaço, escola inclusiva e para todos, deve ser oferecido meios e recursos em função das necessidades de cada aluno, sem exclusão.

Para Mantoan (1997) na integração a pessoa com deficiência se adapta ao ambiente escolar para ser aceita, enquanto na inclusão a modificação parte da sociedade que precisa receber todos os segmentos que dela foram excluídos, num dinamismo político social.

Com base nesse pressuposto, através da inclusão, pretende-se que a escola promova e proporcione igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos, independente de quaisquer condições, sejam elas físicas, sociais, intelectuais, linguísticas ou outras. Por isso, “a escola precisa conhecer sua demanda, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão e garantir serviços pedagógicos especializados” (ARANHA, 2004, p.48). A prática inclusiva de pessoas com deficiência traz a necessidade de rever os conceitos de currículo. Ele só é

adequado se atende efetivamente aos anseios e necessidades de cada aluno e favoreça a aprendizagem e a participação social dos alunos com/sem deficiência.

Em linhas gerais, é imprescindível investir na formação do docente, para atuar no contexto da inclusão, que saiba lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças. A escola que não diferencia o seu currículo não inclui efetivamente. Trabalhar no contexto da inclusão é um desafio para os professores, para os cursos de formação de professores e para a escola.

A diversidade humana é inegável. A escola é o espaço da manifestação da diversidade e um dos locais mais favoráveis para proporcionar a inclusão. Com o surgimento de novas demandas para a escola, surgiu a necessidade de (re) pensar o novo papel a ser desempenhado e defender a escolarização como princípio inclusivo. Ela não pode ser apenas lugar de transmissão de conhecimentos, mas lugar em que os direitos fundamentais de todas as pessoas sejam respeitados exigindo um redimensionamento dela no que consiste a valorização das diferenças e ao respeito a diversidade para se configurar como uma escola inclusiva.

Em síntese, falar em inclusão é complexo e amplo, porque requer um pensar não somente sobre os vários significados que lhe são atribuídos, mas também a necessidade de redirecionar o olhar, o pensar e o refletir sobre a diversidade, para que a inclusão aconteça de fato. O tema provoca discussão no âmbito da educação, no sentido dos direitos humanos, pautada nos valores de igualdade e equidade para todas as pessoas, seja no sentido de diversidade, para manter o equilíbrio com o pluralismo cultural. A educação inclusiva está ligada a diversidade, a diferença, a heterogeneidade e a igualdade.

3.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta subseção tem por objetivo abordar diferentes contributos de documentos nacionais e internacionais a respeito do processo de inclusão e o desafio a que esta prática nos remete.

Os estudos sobre a educação inclusiva remetem a eventos internacionais tais como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Assembleia Nacional da França, em 1789 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU em 1948. Neste sentido, a educação inclusiva surge com esses movimentos em defesa dos direitos humanos e a educação é o elemento essencial para o sucesso da inclusão.

Em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, com o apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

(Unesco), sendo elaborada a Declaração de Salamanca que propôs “O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 05). Assim, a escola precisa encontrar formas de educar com sucesso todos os alunos, desenvolvendo uma pedagogia centrada nas crianças e não nas dificuldades de aprendizagem ou deficiências. No final do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania, através da UNESCO, universalizou a educação básica, assegurando que a educação é um direito de todos, independentemente das diferenças individuais.

Nesse contexto, documentos e publicações, conferências mundiais tiveram importância na introdução progressiva de políticas favoráveis à implantação e em direção à inclusão e conseqüentemente a necessidade de uma nova concepção de escola.

Esses movimentos e declarações internacionais favoráveis à inclusão foram pouco a pouco sendo incorporados no Brasil, desde o final da década de 1940 e com maior impulso a partir dos anos 1990. Nesse contexto, o Brasil, através de dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96, que possui capítulo sobre Educação Especial e o Plano Nacional de Educação garantem educação para todos. Dessa forma, o direito do aluno - com/sem deficiência e de todos os cidadãos - à educação está constitucionalmente firmado como direito social inalienável. A inclusão é um direito e formar professores para a escola inclusiva, uma realidade a ser cumprida pela universidade.

Com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção a diversidade, na política educacional oficial no Brasil, com a seguinte recomendação:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p.01).

Contudo, a matrícula e o atendimento aos educandos com deficiência não são as únicas condições sine qua non para a construção de uma sociedade mais inclusiva, há a necessidade de docentes e de uma formação que não contribua com a permanência de práticas de discriminação e de exclusão. Legitima-se um discurso em que a educação está voltada para a informação e instrução.

No que tange à formação de professores e dos profissionais para atuarem em classes inclusivas, a Resolução supracitada, no art. 18, § 1º, destaca que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que

comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 05).

Sob o ponto de vista da formação, não houve a preocupação em identificar a formação recebida pelos professores para atuar e atender as demandas da educação inclusiva, mas a preocupação legal era a comprovação por parte dos professores da inclusão de conteúdos sobre educação especial, para Salgado (2008), compreender como os professores se formam é tecer relações com as ambiguidades que atravessam a vida. Isto supõe colocar em destaque a dimensão pessoal da formação dos professores e as subjetividades que permeiam esse processo como um dos elementos essenciais que contribuem para a efetivação de um segundo processo, o da inclusão em Educação. O processo de formação, se não for bem conduzido, tendo em suas bases experiências e orientações inclusivas, poderá favorecer a exclusão. Necessita-se articular a legislação com a prática executada no dia a dia das escolas.

Dessa forma, é oportuno priorizar uma boa formação dos docentes para que possam desenvolver práticas inclusivas efetivamente. A escola que inclui precisa se adaptar, redirecionar suas ações educativas para intervir nas necessidades e especificidades dos alunos, além de favorecer efetivamente com a permanência e desenvolvimento dos educandos. Saber acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outros fatores. Portanto, o professor precisa saber lidar e desenvolver o processo ensino e aprendizagem com todos os alunos, sem exceção, no processo de inclusão. Trabalhar no contexto da inclusão é um desafio.

Na perspectiva da educação inclusiva, conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2002, as instituições de ensino superior deveriam prever, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, conhecimentos sobre alunos com necessidades especiais (art. 6º, § 3º, inciso II) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002). Tal narrativa demonstra a importância do projeto pedagógico do curso, mas é imprescindível que o educador tenha uma formação que o prepare para atuar no contexto da inclusão, pressupõe um diálogo e uma reflexão constante no âmbito da formação com a escola inclusiva.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2006, a questão a respeito da formação do pedagogo para atuar com crianças com necessidades especiais na escola regular é tratada apenas em dois artigos, que são; artigo 5º, inciso X e artigo 8º, inciso III (IBIDEM).

O Decreto Presidencial nº 6.571/2008 foi pensado para dar suporte à implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). Por meio do Parecer nº 13, de 2009, do CNE, a educação inclusiva ganhou espaço para discussão na educação básica e esse parecer fundamentou a Resolução

CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009, que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de educação especial.

O Brasil tem várias leis que contemplam a educação inclusiva, desde as diretrizes da política nacional da educação especial, criada em 1994, a criação da nova lei de inclusão, Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre o novo estatuto da pessoa com deficiência. Dessa forma, no final do século XX ao início do século XXI a educação de alunos com deficiência tornou-se mais evidente e foi se delineando no contexto da política nacional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). No entanto, o processo de aceitação da diferença não se dá exclusivamente por leis, decretos, embora estes instrumentos sejam relevantes. É preciso olhar de perto a escola, os sujeitos e suas complexidades e indagar sobre as condições concretas sobre o que ensinar e aprender e sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas no contexto da perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência.

Em síntese, tanto os documentos nacionais e internacionais contribuíram com a mudança e com a reestruturação das escolas a fim de promover a inclusão de todos os alunos, em especial, os alunos com deficiência, foco da nossa pesquisa. O Brasil percorreu um longo caminho, desde a política de integração dos alunos com deficiência até ao paradigma de inclusão. Várias alterações ocorreram nas políticas públicas de educação especial e nas políticas públicas em geral, mudanças de valores, atitudes, mentalidades e práticas de sala de aula, assim como o papel da escola e do professor diante dos alunos com deficiência. Nesse sentido, no processo de inclusão, a formação de professores é um dos temas principais a ser debatido.

3.3 CURRÍCULO E DOCÊNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO MAIS HUMANA

Nessa subseção objetiva refletir ou pensar a questão do currículo pensado na perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência, em que a necessidade de todas as pessoas prevalece, porque os alunos são vistos como construtores e sujeitos do currículo, sem ficar à margem o projeto pedagógico da escola para a superação de práticas classificatórias e excludentes.

A temática da inclusão vem tomando espaço cada vez maior nas políticas públicas, na sociedade e nas escolas, daí a necessidade de estudar a construção e/ou elaboração do currículo como prática educativa inclusiva, em que os alunos são vistos como construtores e sujeitos do currículo.

Como afirma Silva:

As narrativas contidas no currículo, explícita e implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (SILVA, 1995, p.195).

Cabe questionar aqui, a partir da reflexão do pensamento de Silva, como a educação especial numa perspectiva inclusiva das pessoas com deficiência tem sido pensada nos currículos? Como a formação de professores nessa perspectiva tem sido pensada? O que deve ser ensinado?

Mas, inicialmente apresentamos uma das muitas definições sobre currículo? Segundo Moreira e Candau (2006) existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas. Eles se apoiam em Silva (1996), ao afirmarem que, em resumo, as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

Então, olhar para o currículo de um curso de graduação ou um currículo escolar é uma anamnese do tipo de sujeito que se deseja formar, das práticas discursivas das políticas educativas, que orientam como, para que, o que ensinar e da relação com o conhecimento que está sendo transmitido. Diante dessas considerações, há, o currículo formal ou oficial (estabelecido pelos sistemas de ensino), o currículo real (decorrente de um projeto pedagógico e dos planos de ensino) e o currículo oculto (práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 490).

Já Beyer (2005) acredita que existem dois tipos de currículo: um “fechado” e outro “aberto”. O fechado segue orientações estritas dos parâmetros curriculares, o aberto pode favorecer adaptação do currículo, requerendo maior criatividade do professor, já que sua

tarefa é ajustar as atividades curriculares às especificidades dos alunos, principalmente dos alunos com necessidades especiais.

Ocorre que:

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas. Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p 17).

Por isso, o currículo deve deixar de ser estático e inflexível, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e unidades de tempo e avaliação idênticos para todos os alunos, o que não atende em um contexto de inclusão e diversidade. “Um currículo que permita aos alunos construir mecanismos e estratégias para a resolução dos problemas da vida cotidiana” (LÓPEZ MELERO, 1995, p.46-47).

Para tal, há a necessidade de um currículo flexível com conteúdos diversificados, considerando a realidade de cada escola com base na sua autonomia, a utilização de metodologias diversificadas e ativas, bem como a avaliação como viés de análise do processo para reorganizar novas propostas de conteúdos, de mudanças na rotina da escola, etc. Há necessidade de formar professores humanizados, pesquisadores e criativos em estratégias de ação. Aluno-padrão não existe. Incluir e excluir são conceitos ligados.

Cabe destacar, aqui, a universidade tradicional tinha a preocupação, basicamente, com a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Hoje, a universidade precisa se preocupar principalmente com a produção de conhecimentos e com a investigação científica e tecnológica, sem esquecer-se da formação humanística, numa parceria mútua entre professor e aluno.

Freire (1992) argumenta que,

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 1992, p. 192).

Os currículos dos cursos de formação docente precisam ressignificar e superar paradigmas conservadores da modernidade e adotar uma visão mais ampla sobre a interdisciplinaridade, trabalho em grupo, com o objetivo de construção de um conhecimento, alicerçado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Demo (1997, p. 46), toma-se como ponto de partida,

[...] currículo na noção corrente de proposta de ensino/aprendizagem, na qual se define, grosso modo, o que e como estudar. Na grade curricular aparecem as matérias ordenadas dentro de algum princípio didático e de certa concatenação entre elas. Cumprido esse trajeto, chega-se ao diploma e considera-se o aluno detentor de nível superior [...] ela pode clarificar a vigência estereotipada do mero ensinar, ao lado do mero aprender. Sem ressaltar no momento o lado da pesquisa como princípio educativo, bastaria trazer a cena a pesquisa como princípio científico, para demarcar o absurdo que é o mero ensinar e o mero aprender.

Dessa forma, o currículo não traz apenas informação do que deve ser ensinado na escola; ele carrega consigo a “organização do conhecimento, corporificando formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”” (POPKEWITZ, 1994, p. 5). “Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais” (SILVA, 1996, p. 23).

Logo, um currículo aberto à perspectiva da inclusão é um currículo que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças existentes na escola, na sala de aula e na sociedade. Ser “instrumento de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28).

Nos últimos anos, reconhece-se que as instituições de ensino superior têm buscado fazer modificações nos currículos dos cursos de graduação, de modo a incluir a discussão sobre o trabalho com a diversidade. Por força do Decreto nº 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi incluída como componente curricular obrigatório para todos os cursos de Licenciatura, porém, isto não é suficiente para formar professores para o trabalho pedagógico, para a educação especial numa perspectiva inclusiva das pessoas com deficiência.

Sacristán (1991, p.220) afirma que “[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, é aferido na realidade em que se aplique, em como se concretize em situações reais. O currículo em ação é a última expressão de seu valor”. Assim, o currículo precisa ser construção de ações em que o conhecimento teórico dado no banco da universidade esteja associado a prática e vivência da escola inclusiva, “é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 2000, p. 61).

Não há, contudo, qualquer pretensão de esgotar essa discussão, mas uma formação em que os futuros professores são treinados a copiar, a repetir, a adquirir uma postura de ministrador de aulas e o discente apenas objeto e não sujeito do processo ensino e

aprendizagem não promove a inclusão, mas somente institucionaliza os interesses de mercado e do capital e promove a exclusão.

Nesse sentido, Tardif (2016, p. 283) destaca:

No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria também continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdo demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos.

Importante acrescentar que, nos currículos voltados para formação docente à divisão do trabalho, entre “professores de profissão” e os “responsáveis pela formação prática”, que geralmente são os responsáveis pelo estágio supervisionado, gera consequentemente uma formação fragmentada e não contribui para o desenvolvimento e a melhoria das condições da sociedade como um todo. Somente através de formação humanizada, interdisciplinar ter-se-á um professor com condição para redimensionar a sua práxis e promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Como se vê, há necessidade de uma reconfiguração dos currículos de formação inicial dos professores, capaz de dar conta de uma diversidade, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Exigirá ainda, que se considere, em seu pensar e fazer pedagógicos, a preocupação com a formação de educadores para atuarem em escolas inclusivas.

Sacristán (2013, p. 210) enfatiza que:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Como é perceptível, a dimensão da formação de professores é ponto crucial para a efetivação da educação especial numa perspectiva inclusiva e o currículo participa desta teia complexa de sentidos e significados dos processos pedagógicos construídos e efetivados nas escolas. O currículo é construção permanente, um ir e vir, um repensar para que aconteça uma inclusão com qualidade.

Sendo assim, é preciso compreender o enlace entre o currículo e projeto pedagógico do curso de Pedagogia, que forma os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola e contribui no sentido de possibilitar nortes para o entendimento da educação inclusiva. Ressignificar o fazer pedagógico é

[...] saber ler, saber falar e escrever, saber pensar e saber continuar aprendendo, aprender a relacionar-se e entender o mundo do trabalho, além de desenvolver os conhecimentos de caráter prático que facilitem a aplicação dos conhecimentos teóricos (MORA, 2006, p. 140).

Dessa forma, saber articular o conhecimento prático ao teórico contribui para o surgimento de sujeitos proativos, para a formação de professores capazes de agir antecipadamente, evitando ou resolvendo situações e problemas futuros. A universidade é responsável em formar professores proativos. Para isso, uma das missões da universidade é investir em projetos e pesquisas na educação permanente, porque a sociedade é dinâmica e o homem necessita adaptar-se às novas maneiras de pensar, sentir e atuar, sem, contudo, perder sua essência. A universidade, especialmente a pública, patrimônio da humanidade, tem um papel decisivo tanto na formação quanto na atualização de recursos humanos.

A teoria em si

“[...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2007, p. 207).

Por isso, na formação docente numa perspectiva inclusiva, a teoria precisa ser articulada com a prática, para que a inclusão aconteça de fato, através de ações colaborativas com o objetivo de promover a reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e consequentemente dar uma resposta efetiva as demandas presentes na escola.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como

[...] a sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2004, p. 169).

Nesse aspecto, através do projeto político-pedagógico a instituição de ensino implementa ações acerca do currículo, da avaliação, dos métodos e do acompanhamento dos alunos, etc. A existência de um projeto pedagógico abarca todos os fazeres e acontecimentos

da/na escola, sobretudo as atividades direcionadas pelos professores, mas não encerra o processo, ao contrário, sempre reinicia a discussão, entre envolvimento e criatividade crítica. Um projeto pedagógico não pode gerar um tipo de “saber oficial”, por isso, construir um projeto pedagógico é contribuir com o espaço do conhecimento, é construir na escola o ambiente do aprender a aprender, saber pensar.

É evidente que, o projeto político-pedagógico é uma das formas de se solidificar o currículo, pois ele está relacionado à organização do trabalho pedagógico, que visa à melhoria da qualidade de ensino. É um importante elemento constitutivo do sistema escolar, da organização existente entre docente e discente, entre a escola e a comunidade e a relação com a inclusão e diversidade. Desse modo, o projeto pedagógico assume o papel importante de auxiliar na construção de uma formação do professor inclusivo, que atua com alunos com/sem deficiência.

Segundo Gadotti e Romão (1997):

A autonomia e a participação – Pressupostos do projeto político-pedagógico da escola – não se limitam a mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho-Escola ou Colegiado, e também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões. A gestão democrática deve estar impregnada de uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos que atendam ao efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.36).

Incluir com qualidade requer tempo, atenção e trabalho de todos os diferentes agentes que fazem parte do processo educacional, mas é o professor que se encontra na linha de frente desse processo, que fica mais exposto, sendo assim, a inclusão escolar está relacionada também a qualidade do ensino recebida pelos futuros professores.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico é um guia no qual o curso esboça a organização curricular e pedagógica, esperando que esteja articulado com a realidade ou contexto das demandas das escolas. Segundo Gadotti (1994, p. 34), “a elaboração do projeto político-pedagógico permite uma mudança de concepção sobre a escola pública, em que passa de “aparelho burocrático do Estado” para uma escola que reflete as conquistas da comunidade.” É importante a autonomia e participação de todos que fazem o currículo em ação com o objetivo de formar professores engajados em descobrir a existência de práticas de

exclusão e buscar a inclusão como processo de transformação e reconstrução de novos conhecimentos.

De acordo com a legislação nacional, o currículo precisa constituir-se de duas partes que devem ser integradas pelo projeto político-pedagógico. A primeira é a base nacional comum, que corresponde a todos os conteúdos exigidos em todos os currículos nacionais para que os alunos tenham a oportunidade de ter os conhecimentos mínimos necessários para a sua formação. A outra é a parte diversificada do currículo, que deve incluir conteúdos relacionados à realidade local, regional e cultural na qual a escola está inserida.

Carvalho, ao fazer uma análise da relevância do projeto político-pedagógico, relata que:

[...] o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a carteira de identidade da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a toda igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos (CARVALHO, 2004, p. 156, grifo nosso).

Dessa forma, o projeto pedagógico, sozinho, não dá conta de formar professores para/na inclusão em educação, mas certamente, mostra o percurso escolhido. Se continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo. É fundamental compreender como os professores estão sendo formados nessa perspectiva inclusiva e como estão sendo desenvolvidas as potencialidades, as habilidades, a criatividade e as atitudes que permitam a prática de inclusão na sala de aula da escola que irão atuar.

Nesse contexto, em relação a UFS, a Resolução nº 14/2015/CONEPE nos Art. 51 e Art. 52 afirmam que “[...] o projeto pedagógico é condição indispensável à criação, estruturação e funcionamento do curso de graduação [...]” e “[...] o projeto pedagógico de um curso é o plano estrutural e funcional [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2015). Percebe-se que é o documento que “diz” muito sobre o curso, a instituição e a formação.

Sabe-se que o projeto pedagógico, por ser instrumento teórico-metodológico, define o que vai fazer, porque vai fazer, para que vai fazer, para quem vai fazer e como vai fazer. Nele se estabelece a ponte entre a política educacional da escola, no caso presente, da UFS e da sociedade. Então, na página da Pró-Reitora de Graduação/PROGRAD constam as Orientações dos Procedimentos para Elaboração e Revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFS, que se baseiam na legislação que normatiza a educação superior

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2018), nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, através das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, bem como nas Normas Acadêmicas da UFS, conforme Resolução nº 14/2015/CONEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2015).

Quando se elabora e/ou reformula o projeto pedagógico dos cursos de graduação constrói-se, de forma coletiva e democrática de modo a refletir a organização do curso e das estruturas curriculares, as concepções de ensino e aprendizagem, orientar e conduzir a formação profissional, considerando a contextualização educacional do curso e da instituição, a realidade regional e o mercado de trabalho, os objetivos do curso, o perfil, as competências e habilidades profissionais do egresso, as relação do curso com as políticas nacionais e institucionais da UFS, as formas de integração entre graduação e pós-graduação e de incentivo à iniciação à pesquisa e à extensão.

No que concerne à organização curricular observam-se as matérias estabelecidas pelas DCN, o plano de integralização do curso, matriz curricular, ementas e bibliografia, anexos (normas de estágio, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Cursos), metodologias de ensino-aprendizagem, apoio aos discentes, avaliação, infraestrutura do curso e a departamentalização do curso.

Ao assumir uma Educação Inclusiva, é imprescindível que a formação no período da graduação dos profissionais que atuarão em um contexto educacional inclusivo, em sua dimensão pedagógica e organizacional, seja comprometida com a escolarização de todos. A escola inclusiva e a docência podem ser mais humanas, quando ressignificam os saberes, o conhecimento e as práticas de ensino. Daí a necessidade de recursos humanos devidamente capacitados para atuar em classes inclusivas de pessoas com deficiência, com uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades.

Em síntese, a universidade precisa assumir a educação como humanização, ensinar e aprender a ser humano. O ser humano com/sem deficiência, como problema de/a educação. Educar é humanizar, através do projeto pedagógico, do currículo adotado e da formação dada aos professores. Certamente, fortalecer o percurso formativo dos licenciandos do curso de Pedagogia, de fornecer-lhes uma adequada preparação profissional para os desafios atuais e vindouros.

Por fim, na próxima seção será apresentada o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos.

4. TRILHA METODOLÓGICA

A presente seção apresenta o enquadramento metodológico que compreende técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados estruturados para explicar os procedimentos da pesquisa, que ajudam na investigação do problema apresentado na dissertação, tendo em conta o método, a abordagem, os instrumentos de coleta, de análise e interpretação dos dados e os sujeitos da pesquisa.

O objeto de investigação decorre no âmbito da formação de professores do curso de Pedagogia da UFS. O estudo refere-se à análise e à compreensão da organização e desenvolvimento curricular e ao modo como se caracteriza a formação dos futuros professores na perspectiva da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Este estudo foi organizado em três momentos. Num primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico com o intuito de vislumbrar as pesquisas e as discussões atuais que perpassam pelo tema da formação do professor numa perspectiva inclusiva.

Num segundo momento foi dedicado a pesquisa documental para buscar fazer uma descrição de todo o processo legal e formal da implantação. Essa busca foi realizada nos arquivos dos seguintes setores da UFS/ Campus São Cristóvão: Conselho de Educação, Pesquisa e Extensão/CONEPE, órgão normativo, deliberativo e consultivo superior da UFS, DEAPE, órgão responsável pelo acompanhamento qualitativo das atividades de ensino de graduação, DED, responsável pelo curso de Pedagogia, etc. Outrossim, leis, diretrizes também foram pesquisados. Por fim, foram aplicados questionários e entrevistas com o objetivo de alcançar no relato dos entrevistados, o que não poderá ser alcançado por meios documentais.

Num terceiro momento foram analisadas todas as fontes coletadas, impressas a partir da sistematização dos documentos e das falas dos entrevistados. As transcrições das entrevistas gravadas foram feitas pela pesquisadora, para analisar, sistematizar e utilizar no decorrer do texto através da construção de categorias de estudo.

Assim, a metodologia é indispensável para a boa qualidade e confiança do trabalho científico, “(...) é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (...)” (Godoy, 1995, p. 58). Por isso, cada etapa de investigação mostra o seu caráter científico.

4.1 TEMÁTICA DA PESQUISA

A formação de professores é uma questão pertinente para o processo de inclusão. A temática do estudo passa por perceber como se articula o paradigma da inclusão no currículo do curso de graduação e a percepção que os formandos e os professores têm sobre o mesmo, no que diz respeito à perspectiva inclusiva.

Para atender aos objetivos, o primeiro momento da pesquisa consistiu em fazer um levantamento e organização dos materiais. Foi realizada a pesquisa bibliográfica e a leitura de todos os documentos a fim de selecionar aqueles que apresentavam dados importantes para a investigação, para mapear os temas emergentes e, em seguida, promover a categorização e o cruzamento dos temas-chaves. “Os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais” (FLICK, 2009, p.237).

Os documentos selecionados para a análise - resoluções, diretrizes curriculares nacionais (DCN), leis, entre outros, tiveram como objetivo identificar e discutir os conhecimentos privilegiados no processo de formação, posto que o currículo se caracteriza como instrumento de seleção de conhecimentos, os quais estão intimamente relacionados a determinadas concepções e perspectivas teóricas.

Ressalte-se que os documentos utilizados da instituição estão disponibilizados na plataforma SIGAA, tendo como pesquisa de campo, os limites de estudo de caso, junto ao curso de Pedagogia da UFS.

A primeira busca de documentos foi feita em 2017/1 e a última em 2018/1. O procedimento de coleta desses documentos permitiu a catalogação dos mesmos e a representação da organização curricular do curso de Pedagogia, na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, em São Cristóvão, sendo observadas as seguintes informações: a) os componentes curriculares obrigatórios e optativos; b) a carga horária teórica e prática; c) metodologias de ensino-aprendizagem; d) os pré-requisitos; e) ementas; f) objetivos. Tais informações foram fundamentais para a constituição do campo teórico acerca dos documentos em análise.

As fontes foram coletadas a partir dos dados encontrados no próprio site da UFS. O link de busca foi <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/resolucoes.jsf//>_. Importante ressaltar que o PPC não consta no site, mas apenas as resoluções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Como fontes principais, foram utilizados os documentos produzidos pela própria Universidade, iniciando-se com o CONEPE, além da legislação educacional. De forma complementar, foi realizado um levantamento sobre o contexto histórico da UFS e do

curso de Pedagogia de São Cristóvão, bem como a revisão bibliográfica. Também foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no PPGED pertinentes à temática, ocasião em que foi feito o levantamento das dissertações e leitura dos resumos que contribuem para a construção do referencial teórico sobre assuntos que estão relacionados ao tema em questão.

Desta maneira, a organização do currículo é essencial, segundo Rodrigues e Rodrigues (2011) para reduzir as barreiras à aprendizagem e a participação de todos os alunos. Em suma, a formação do professor tem sido identificada como um ponto crítico para a melhoria da inclusão e suscitou algumas questões relativas ao processo e formação de professores no curso de Pedagogia da UFS e a contribuição do currículo para o sucesso da inclusão escolar. Importante destacar que foi adotada a técnica de análise dos ementários dos cursos e os planos de ensino, mas apenas daqueles componentes curriculares que continham correspondência com a educação especial e com a temática da inclusão na formação do professor.

À vista disso, foram utilizados vários procedimentos técnicos. Considerando os objetivos propostos e, concomitantemente, as questões de investigação, como consta na introdução e a natureza do fenômeno do estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, utilizando o método científico estudo de caso de natureza exploratória-descritiva (YIN, 2001). Mas também se utilizou de questionário e entrevista semiestruturada para aprofundar a análise sobre o currículo em ação.

4.2 BASES DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia explica com detalhes todas as ações desenvolvidas no trabalho de pesquisa e sinaliza os caminhos do tipo de pesquisa, dos instrumentos utilizados (questionário, entrevista, etc), da previsão do tempo, dos sujeitos participantes da pesquisa, das formas de coleta e análise dos dados, enfim, todo o trâmite utilizado na pesquisa para se chegar as conclusões da investigação de modo confiável. Assim, ao discorrer sobre as opções metodológicas empreendidas nessa pesquisa em razão dos objetivos propostos e da natureza do fenômeno em estudo.

4.2.1 Investigação qualitativa

Em termos metodológicos, a organização da investigação foi de natureza qualitativa, porque “[...] responde a questões muito particulares. [...] Ela trabalha com um universo dos

significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21; suprimimos). Por esta razão, o campo de pesquisa, a UFS foi eleita como tal e o curso de Pedagogia. A escolha teve como um dos critérios a acessibilidade e a aproximação do pesquisador, considerando ser a instituição em que estudou e atualmente trabalha, além de ser o curso da primeira graduação.

Assim, desde a graduação, o fosso existente na formação entre a teoria e a prática, entre a escola que temos e a escola que queremos me inquietavam, despertando a vontade de realizar essa pesquisa para vislumbrar se a formação do professor das séries iniciais diante das novas demandas educacionais foi alterada e se a inclusão de alunos com deficiência no “chão da sala de aula” do ensino regular promoveu mudanças na maneira de formar o futuro professor para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Dessa forma, no decorrer da investigação houve a coleta de dados e sendo definidas as categorias teóricas que seriam destacadas na pesquisa. Para Bogdan & Biklen (1994), os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Assim, “o objetivo principal do investigador é o construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 67), por isso, o pesquisador interpreta os dados a partir dos significados que os entrevistados lhes conferem.

4.2.2 Estudo de caso de natureza exploratória-descritiva

A modalidade de investigação utilizada nessa pesquisa foi o estudo de caso por permitir várias técnicas (entrevistas semiestruturadas, análise documental) para chegar aos resultados da investigação. Segundo Lüdke e André (1986, p.17), “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Deve haver estudos de caso exploratórios, descritivos ou explanatórios (YIN, 2001, p. 23). A partir de perspectivas/estratégias diferentes, as chances de o estudo de caso ser exemplar aumenta.

Por isso, o caminho investigativo desta pesquisa se pauta pelo estudo de caso, por se tratar de uma realidade específica. Assim, a escolha do caso incidi sobre o estudo de um curso de formação de professores numa Instituição Federal de Ensino. Formação concebida como ação em que se integra o currículo numa perspectiva inclusiva que os formandos adquirem, requer um olhar investigativo específico. É importante compreender a particularidade e a complexidade do caso, numa interpretação vigorosa dos dados coletados e analisados.

Para Yin há, pelo menos, quatro formas escritas de estudo de caso, a saber:

O primeiro é o clássico estudo de caso único. Utiliza-se uma narrativa simples para descrever e analisar o caso (...). Um segundo tipo de material escrito é uma versão de casos múltiplos desse mesmo caso único clássico (...). Um terceiro tipo de relatório escrito é aquele que trata tanto de um estudo de caso único quanto de casos múltiplos, mas que não apresenta a narrativa tradicional em sua estrutura(...). A quarta e última modalidade de relatório escrito aplica-se a estudos de casos múltiplos (YIN, 2001, p. 166-168).

Diante disso, ao se realizar um estudo de caso único pode, então, determinar se as proposições, a abordagem e as estratégias de uma teoria são corretas ou se outras proposições são mais relevantes para a investigação, para as descobertas e as conclusões da pesquisa.

Para tal estudo, foi levada em conta um caso único e concreto, conhecer a realidade do curso de Pedagogia da UFS, do Campus de São Cristóvão por encontrar nele os elementos necessários para explorar a formação docente na perspectiva da inclusão, já que o estudo de caso prima pelas seguintes características: 1ª) prevalece a importância em conhecer um fenômeno em particular; 2ª) almeja conhecer os sentidos e contextos desse fenômeno particular em sua complexidade e totalidade; 3ª) avalia os processos dinâmicos do fenômeno estudado por meio de um ponto de vista muito próximo ao seu desenvolvimento natural (ANDRE, 2008).

Assim, estudo de caso “não é uma técnica específica, é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado” (GOODE; HATT, 1979, p 421-422). Por esta razão é exploratória, por “proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 2008, p.41) e é descritiva, porque “o produto final de um estudo de caso é uma descrição “espessa”, rica do fenômeno em estudo” (MERRIAN, 1988, p. 6).

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando que seria difícil aplicar o questionário e entrevistar a todos os alunos do campo de estudo, optou-se por selecionar, no primeiro momento de coleta de dados, os alunos dos últimos períodos do Curso de Pedagogia, que cursam a atividade Estágio Supervisionado IV. Levando em conta que para os alunos do turno vespertino, corresponde ao último período e para o noturno, o penúltimo do curso. Assim, quanto à formação, os participantes estão na iminência de conclusão do curso, futuros formandos.

Pelo SIGAA foram ofertadas quatro turmas de Estágio, três para o vespertino e uma noturno. Optou-se por duas turmas, de turnos diferentes para vislumbrar convergências e

divergências acerca da formação numa perspectiva inclusiva. Também participaram os professores das respectivas atividades do Estágio do curso.

Posteriormente, três alunos e três professores foram convidados a participar do segundo momento de coleta dos dados. Em relação aos alunos, o critério de escolha foi a formação concomitantemente com experiência profissional, para confrontar a teoria e a prática. Em relação aos professores, participaram os mesmos que ministram a atividade Estágio e um outro, que ministra componente da área da Educação Especial. Sendo que um dos professores não quis participar desse momento e respeitamos a sua decisão.

A pesquisa atendeu aos requisitos éticos. Foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob n. 97618418.1.0000.5546, conforme consta no anexo C.

Por fim, coube a pesquisadora acatar a decisão dos sujeitos envolvidos na pesquisa em participar ou não do processo.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com os objetivos estabelecidos e respeitando o tema da pesquisa, a coleta de dados ocorreu durante o período 2017/2, através da análise documental da Resolução do PPC e do respectivo currículo em vigor e a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, que foram o questionário, em dezembro de 2018/2 e a entrevista semiestruturada, na primeira semana de janeiro/2019.

Inicialmente foi aplicado um questionário misto, com 5 questões abertas e 5 fechadas, para os alunos e com 4 questões abertas e 3 fechadas para os professores, com o objetivo de levantar os conhecimentos acerca da formação do curso e o que os alunos, futuros professores dispunham sobre o processo de inclusão. A aplicação do questionário deu-se no horário da aula da atividade Estágio IV, turno vespertino e noturno, com os alunos que se dispuseram a participar; totalizando 20 questionários. O roteiro do questionário focou em informações sobre idade, gênero, ano de ingresso no curso e atuação profissional, nas perguntas fechadas. Enquanto nas questões abertas focaram na formação docente e o curso de Pedagogia. Dessa forma, o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p.128).

Após análise das respostas do questionário, veio a outra etapa, a realização da entrevista semiestruturada com os alunos e os professores convidados, sendo acatado a decisão em participar ou não dessa etapa da pesquisa.

A técnica da entrevista é utilizada para

a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo posteriormente ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” e “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134 e 48).

Diante do exposto, na entrevista é importante saber ouvir cuidadosamente os entrevistados, de modo que lhes permitam expor suas ideias de maneira espontânea.

Na primeira etapa das entrevistas semiestruturadas, formulou-se um roteiro de perguntas, tendo em vista os objetivos da dissertação, elaboradas com base nos objetivos específicos e com a finalidade de orientar a pesquisadora, o que provavelmente, permitiu o surgimento de oportunidades para a alteração ou formulação de novas perguntas relacionadas ao assunto, geradas durante o processo.

As entrevistas foram gravadas, o que permitiu ao entrevistador compilar as informações e transcrevê-las de forma fidedigna, tendo como propósito uma melhor análise das falas. As gravações foram realizadas com a permissão dos entrevistados e sem ocorrência de incidentes, tendo o apoio do entrevistador. Por motivos de sigilo, tanto os alunos como os professores terão suas identidades preservadas, sendo utilizadas letras para referenciá-los. O roteiro foi usado apenas como norteador (apêndice C).

Sendo assim, a entrevista aplicada aos professores e aos alunos tinha como objetivo compreender como é abordada a educação inclusiva no currículo previsto e no currículo em ação, bem como, reunir informações sobre a ligação entre a formação dada pelo curso e as necessidades dos futuros professores, das escolas e da sociedade.

Após aplicarmos a entrevista com os participantes, dividimos as falas de acordo com os questionamentos e as respostas, em categorias. Na primeira categoria, a avaliação, na segunda, os métodos e por fim, os recursos educacionais. Categorias pertinentes a formação recebida durante o curso de Pedagogia e necessárias na prática em sala de aula. Assim, as transcrições das entrevistas constituem um “corpus” documental para a realização da análise de conteúdo. Corpus como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1979, p. 122).

As entrevistas ocorreram antes do recesso de final de ano 2018 com as duas professoras e duas alunas, sendo finalizada com a outra, na primeira semana de 2019. Houve agendamento das entrevistas, observando a disponibilidade dos alunos e professores. Assim, realizava-se preliminarmente, de forma breve, a importância da pesquisa e as questões norteadoras da entrevista.

Sendo assim, após os procedimentos realizados - análises documentais e entrevistas, iniciou-se a análise dos dados coletados para debruçarmos com as informações coletadas e entrelaçarmos com a fundamentação teórica para a construção dos recursos das unidades de análise de conteúdo na definição das variáveis necessárias a codificação das unidades e categorização do tema. O desenvolvimento da análise do conteúdo é apresentado, de forma sucinta a seguir:

A pré-análise consistiu em sistematizar e organizar ideias “[...] de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1979, p. 95). Essa etapa foi realizada com a escolha e seleção dos documentos do curso para análise, tendo sempre como foco a questão da formação do professor numa perspectiva inclusiva.

Houve a exploração do material, que é o momento da codificação e categorização das informações encontradas. “A codificação é um processo de transformação dos “dados brutos” em uma real representação do conteúdo, através de agregação” (BARDIN, 1979, p. 103). As informações foram analisadas, de modo a agrupá-las em categorias, para a construção do saber fazer pedagógico dos professores, acerca da educação especial numa perspectiva inclusiva. Complementa esse processo a categorização que emerge da codificação.

Assim, a classificação e interpretação dos dados levantados nos documentos, nas entrevistas, nos questionários, bem como, o tratamento dos resultados feito através da observação do currículo do curso constitui a terceira e última fase da análise de conteúdo, em que se atesta o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Para Bardin

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (...). A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1979, p. 38, grifos do autor).

Dessa forma, a análise de conteúdo das falas dos sujeitos participantes da pesquisa favorece uma maior compreensão do problema da pesquisa, pois é pertinente para analisar as mensagens veladas existentes entre a teoria institucionalizada e a prática. Várias são as etapas no estudo dos documentos, que perpassam pela escolha, coleta e vai até a análise de conteúdo,

que se constituiu de três partes supracitadas: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

Após a análise de dados qualitativos que, para Bardin (1979, p. 115-116) se caracteriza “[...] é o facto de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual[...]”, o próximo passo é a forma de registro. Por isso, a análise de conteúdo enfatiza o conteúdo das mensagens subjacentes na formação inicial dos professores praticada pelo Curso de Pedagogia, para educação especial, numa perspectiva inclusiva.

Nessa linha de análise, a pesquisa acompanhou essencialmente todas as etapas da técnica de análise de conteúdo para a produção descritiva dos resultados obtidos. Para além destes aspectos, com a finalidade de aprofundar o lócus desse estudo, a seção seguinte tem a intencionalidade de apresentar os resultados referentes à análise dos dados, inicialmente da estrutura curricular do curso de Pedagogia, de modo a delinear o que temos acerca da formação do professor a partir do currículo em ação, em seguida decorrentes do questionário e por fim, das entrevistas.

5. O CURRÍCULO EM AÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS

Nesta seção, tendo em conta que os objetivos nesse estudo, incluíam analisar a organização e a estrutura curricular no curso de Pedagogia da UFS e de que forma foi caracterizada a preparação dos futuros professores para a educação especial numa perspectiva inclusiva, revela-se pertinente a partir de agora a discussão dos resultados obtidos. Esta análise focou-se nas teorias referidas na pesquisa para a obtenção das conclusões. Os resultados referentes à análise dos dados advindos do questionário e das transcrições das entrevistas semiestruturadas serão apresentados e discutidos a fim de buscar elementos que apontem para a questão do estudo proposto.

5.1 A ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO - O LUGAR DA INCLUSÃO

O Projeto Pedagógico de um Curso é algo dinâmico. Base para a identificação e análise do profissional que o curso se propõe a formar. A formação em nível superior não é garantia de qualidade, mas, para ensinar, o licenciando e futuro professor precisa saber e saber fazer, ter poder de decisão na sala de aula para dar respostas as demandas apresentadas pelo sistema de ensino e para a escola inclusiva. A partir da análise documental da Resolução do Curso de Pedagogia, o documento formal escrito apresentado aos alunos e sob o prisma do currículo, por ser referência para mudanças na formação inicial dos professores da educação especial, numa perspectiva inclusiva, procedemos a análise do curso, considerando a sua estrutura e organização curricular. Por isso, “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Dessa maneira, ao analisar o currículo em ação de um curso pode-se verificar se está voltado apenas para a formação conteudista, aquisição de saberes teóricos, se promove situações para aplicação do conhecimento - num contexto de sala de aula -, se é baseado em situações e desafios reais do processo educativo necessários à formação dos professores, se pensa acerca da heterogeneidade dos seus integrantes, entre outros. Se todos os componentes curriculares contribuem para a formação do docente, numa perspectiva inclusiva e se a universidade responde as questões da demanda da inclusão que chega às escolas. Assim, o curso precisa preparar o professor para ir além do mero cumprimento da legislação, ao que está instituído no seu currículo.

Por ser a escola uma instituição aberta, que não deve excluir ninguém. Compartilhar saberes deve ser sinônimo de ensinar a todos. Por isso, é importante que na formação de

professores, o ambiente real das escolas e o meio em que estão inseridas, façam parte do currículo em ação do curso, objetivando à superação das dificuldades e promovendo efetivamente a educação numa perspectiva inclusiva. Nesse contexto, “[...] essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o outro, sobre as diferentes formas de se tornar humano e aprender no mundo” (SILVA; RODRIGUES, 2012, p. 64).

Destarte, o currículo vigente do Curso de Pedagogia e das demais licenciaturas será reformulado para atender aos preceitos da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e ser cumprida pelas Instituições de Ensino Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015). Assim, com base nas análises feitas, alguns caminhos são apontados para a construção de um currículo mais humanizado e inclusivo, com base na valorização das diferenças, de modo que avanços ou adequações necessárias sejam percebidos para a construção de um novo currículo e projeto pedagógico para o curso.

O procedimento adotado foi a análise do currículo do Curso de Pedagogia, com base na última reformulação, datada em 2008², através da leitura das ementas e do plano de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas pelo DED, para identificar quais componentes curriculares contemplam o tema da educação especial num viés inclusivo ou apresentam potencialidade, através da interdisciplinaridade para formar os professores que irão atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental nessa escola inclusiva.

Apresentamos os resultados da análise documental da Resolução do PPC. Os dados estão em quadros, com o objetivo de facilitar a visualização e um melhor entendimento das discussões empreendidas. O Quadro 03 demonstra, de maneira objetiva, a realidade do Curso de Pedagogia no tocante a sua organização curricular, com vistas a realizar um levantamento acerca do turno, da duração, da carga horária total, dos créditos obrigatórios e optativos do curso, bem como a Resolução em vigor.

² Segue a Resolução do Curso de Pedagogia da UFS, de São Cristóvão, como anexo A.

Quadro 03- Organização Curricular do Curso de Pedagogia

PEDAGOGIA		
Resolução em vigor	Res. nº 25/2008/CONEPE Res. nº 67/2011/CONEPE (alterações do caput do art. 7º e do art. 15)	
Turno	Vespertino	Noturno
Duração do Curso	08 períodos = 4 anos	10 períodos = 5 anos
Carga horária total	3255 horas = 217 Créditos	
Créditos obrigatórios	201 Créditos	
Créditos optativos	08 Créditos	
Atividades Complementares	08 Créditos	

Fonte: A autora (2018).

A Resolução supracitada destina-se à formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos de nível médio, para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para atividades de gestão, coordenação e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema educacional e em espaços não escolares, proporcionando o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício das funções de Planejamento, Supervisão, Orientação e Administração do ensino (Art. 2º, da Res. nº 25/2008/CONEPE/UFS).

Dessa forma, os “considerandos” fazem referência aos seguintes marcos legais: Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e a Resolução CNE/CP nº

1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Sem reformulações no projeto e consequentemente na Resolução há dez anos, novos marcos legais precisam ser considerados e incorporados, tais como a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

No âmbito da UFS, os marcos legais são: a Resolução nº 14/2015/CONEPE, que altera as Normas do Sistema Acadêmico da Universidade Federal de Sergipe e a Resolução nº 10/2018/CONEPE, que regulamenta estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios de graduação e estágios para egressos/trainee no âmbito da UFS.

Outro ponto a destacar, as atividades complementares, o estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso são atividades e não disciplinas, por isso precisam ser computados em horas e não em créditos, como consta nas atividades complementares no quadro 03.

Assim, o Curso de Pedagogia apresenta os mesmos números quanto à carga horária total, a quantidade de créditos obrigatórios, optativos e de atividades complementares, diferenciando apenas em relação aos turnos - vespertino e noturno e quanto à duração do curso, de quatro e cinco anos.

Quadro 04 - O perfil e áreas de atuação do licenciado em Pedagogia

PERFIL DO LICENCIADO	ÁREAS DE ATUAÇÃO
Antes de tudo, se comprometer com a formação societária de bases radicalmente democráticas através de uma atitude ética de solidariedade, honestidade, sentimento de indignação frente às injustiças sociais e humanas e compromisso com as transformações que beneficiam a maioria da população , objetivando a formação de um pedagogo/educador capaz de incorporar à sua prática	<p>Docência: entendida em seu sentido amplo, como trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, no sentido estrito como relações multideterminadas de procedimentos didático-pedagógicos intencionais passíveis de abordagem interdisciplinar.</p> <p>Gestão Educacional: entendida como organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de</p>

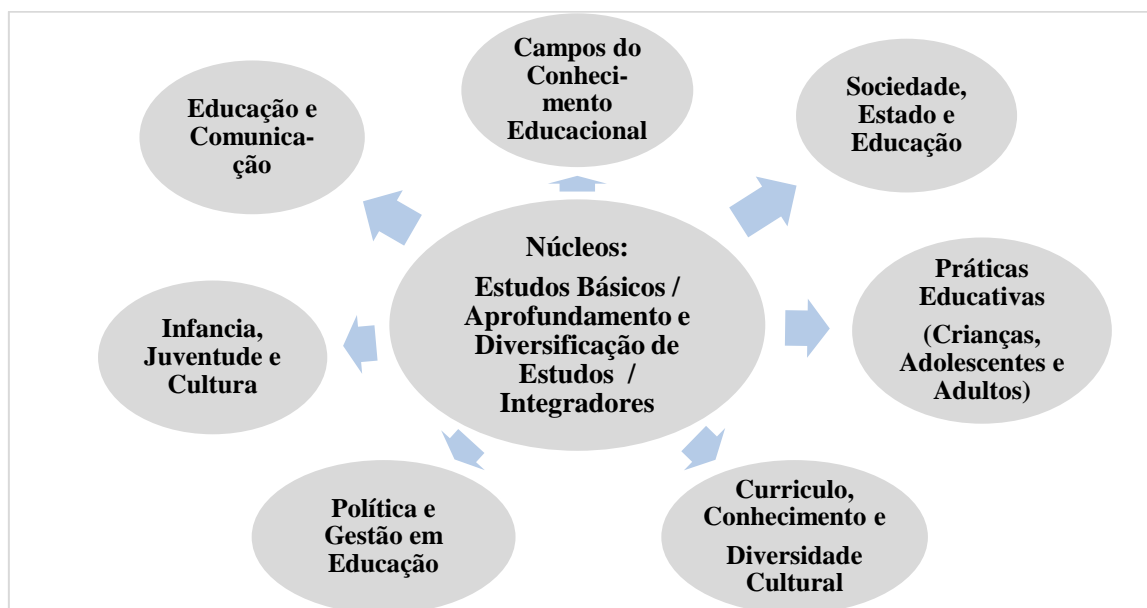
profissional as dimensões do conhecer, analisar, sistematizar, propor e superar os desafios existentes na realidade sócio educacional atual .	ensino e nos processos educativos formais e não formais.
---	--

Fonte: A autora (2018).

Por meio do Quadro 4, é possível verificar que o *caput* do perfil do curso suscita uma formação do pedagogo/educador que saiba propor e “superar desafios existentes” na realidade educacional, mas não tece maiores esclarecimentos como isso pode ser efetivado na prática. Outro ponto a observar, ao citar “beneficiam a maioria”, infere-se uma ideia excludente, pois numa escola inclusiva as transformações deveriam ser para toda a população e não somente para a maioria. Quanto a área de atuação, ratifica que a docência é “construída no conjunto das relações sociais”, “passíveis de abordagem interdisciplinar”, enquanto a gestão educacional prima pela “organização do trabalho pedagógico”, porém sem aprofundar esses aspectos tão importantes para a temática da pesquisa. Dessa forma, nem na docência e nem na gestão educacional pontuam a questão de o professor atuar em uma sala de aula inclusiva com alunos com deficiência.

Outro aspecto analisado foi a organização da estrutura curricular do curso sistematizado em três núcleos: o primeiro, Núcleo de Estudos Básicos, de caráter mais geral; o segundo, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o terceiro, Núcleos Integradores, que se articulam em eixos temáticos, conforme Figura 01.

Figura 01 - Núcleos e eixos temáticos do Curso de Pedagogia



Fonte: A autora (2018).

Considerando a Figura 01, é possível constatar nesse levantamento que no Núcleo de Estudos Básicos constam os Campos de Conhecimento Educacional; Sociedade, Estado e Educação; Práticas Educativas (Crianças, Adolescentes e Adultos); Currículo, Conhecimento e Diversidade Sociocultural; Política e Gestão em Educação; Infância, Juventude e Cultura e Educação e Comunicação, juntamente com o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o Núcleos Integradores. Sendo assim, a temática da educação especial numa perspectiva inclusiva pode ser ponto de discussão em sala de aula, porém não é perceptível nesse momento da análise se a interdisciplinaridade ocorre nesse currículo em ação.

No tocante ao eixo **Currículo, Conhecimento e Diversidade Cultural** é identificado na estrutura curricular os componentes Língua Brasileira de Sinais e Fundamentos da Educação Inclusiva presentes no curso, como obrigatórios. Com isso, apresenta-se no Quadro 05, a seguir, os respectivos componentes curriculares, considerando a ementa e o plano de ensino.

Quadro 05 - Componentes relacionados à Educação Especial numa perspectiva inclusiva no Curso de Pedagogia

(Continua)

Curso	Componente	Tipo	CH		Período em que é oferecida	Ementa
			Teórica	Prática		
P E D A G O G I A	Língua Brasileira de Sinais	O B R I G A T Ó R I O	60h	0h	8º Vespertino 10º Noturno ÚLTIMO ANO	Políticas de educação para surdos. Conhecimentos introdutórios sobre a LIBRAS. Aspectos diferenciais entre a LIBRAS e a língua oral.
						Observação
						Ministrada com Estágio Supervisionado IV; Monografia II entre outras
						Objetivos:
						GERAL Divulgar a Língua Brasileira de Sinais, como língua de instrução, interação e desenvolvimento do processo cognitivo das pessoas surdas.
						ESPECÍFICOS Discutir políticas de educação de surdos.

					(Continuação – Quadro 05)	
						<p>Conhecer a estrutura da LIBRAS.</p> <p>Fazer um estudo comparativo entre LIBRAS e Língua Portuguesa.</p> <p>Desenvolver atividades numa proposta de Educação Bilíngue.</p> <p>Aplicar o vocabulário da LIBRAS em diversos contextos.</p> <p>Elaborar um projeto de extensão para divulgar a LIBRAS.</p>
						Conteúdos:
						<p>Legislação vigente.</p> <p>História da LIBRAS.</p> <p>Gramática da LIBRAS.</p> <p>Noções básicas da LIBRAS I e II.</p> <p>LIBRAS e Português: diferenças e semelhanças.</p>
Curso	Componente	Tipo	CH Teórica	CH Prática	Período em que é oferecida	Ementa
P E D A G O G I A	Fundamentos da Educação Inclusiva	O B R I G A T Ó R I O	60 h	0h	7º Vespertino 9º Noturno ÚLTIMO ANO	<p>Histórico da educação especial. Políticas públicas de inclusão e exclusão. Fundamentos do ensino inclusivo, currículo e inclusão. Inclusão do cego, do surdo, do deficiente mental e das demais deficiências. Legislação e deficiência.</p>
						Observação
						Ministrada com Estágio III; Monografia I, entre outras
						Objetivos:
						Conhecer aspectos da História da Educação Especial da história no

					<p>(Conclusão – Quadro 05)</p> <p>Brasil e em Sergipe. Conhecer as Políticas Públicas relacionadas as pessoas em situação de deficiência.</p> <p>Compreender os princípios éticos e filosóficos da educação inclusiva.</p> <p>Conhecer a legislação relacionada as pessoas com deficiência.</p> <p>Conhecer e desenvolver estratégias para trabalhar em salas de aula inclusivas com alunos cegos, surdos, dificuldade de locomoção e deficiência intelectual.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>História da Educação Especial no Brasil e em Sergipe. Políticas Públicas para atendimento às pessoas com deficiência. Currículo e inclusão. Deficiência visual. Deficiência auditiva. Deficiência física. Deficiência intelectual. Deficiências múltiplas Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) Tecnologia assistiva.</p> <p>Objetivos:</p> <p>Não consta o plano de aula no SIGAA</p> <p>Conteúdos:</p> <p>Não consta o plano de aula no SIGAA</p>
--	--	--	--	--	---

Fonte: A autora (2018).

Assim, as ementas são “[...] a síntese do conteúdo, do conjunto de conhecimentos e habilidades organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa pelos

alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 128). Dessa maneira, percebe-se que a ementa de LIBRAS, é específica para um determinado aluno, o aluno surdo e o porquê não pensar a comunicação com “outras deficiências”, como por exemplo, o surdo que apresenta dupla deficiência: surdo e cego ou surdo e altas habilidades. Ainda cabe ressaltar, que componente curricular LIBRAS já foi ofertado pelo DED, mas atualmente o Departamento de Letras Libras é quem ministra e 50% da carga horária é prática. No tocante à “Fundamentos da Educação Inclusiva”, faz-se uma abordagem ampla, mas, ao analisar concomitantemente a ementa, os objetivos e os conteúdos contidos no plano de ensino, há uma abordagem histórica e acerca das políticas públicas, faz referência a outras “deficiências”, mas a presente análise da matriz curricular sinaliza que o curso oferece o mínimo de conhecimento sobre as pessoas com deficiência.

Dessa forma, a partir da análise do currículo verifica-se que essas duas unidades curriculares: Libras e Fundamentos da Educação Inclusiva são disciplinas que aparentemente estão mais vocacionadas para o desenvolvimento da problemática da inclusão, mas também perceber como é construído o conceito de inclusão no currículo do curso. Assim, considera-se que o curso proporciona na formação inicial momentos de construção sobre o que é inclusão e sobre as deficiências, porém precisa aprofundar as discussões acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no currículo do curso de Pedagogia.

É impossível ou inviável uma formação inicial de docentes para as escolas inclusivas com um currículo tão mínimo, com componentes obrigatórios de 60 horas de carga horária teórica e nenhuma carga horária prática, ministrados nos últimos períodos do curso juntamente com Estágio Supervisionado III e Monografia I ou Estágio Supervisionado IV e Monografia II. Por conseguinte, esses componentes deveriam ser realocados em outros períodos, preferencialmente antes das atividades de estágio e do trabalho de conclusão de curso.

Constata-se, ainda, na estrutura curricular em análise a existência de outros quatro componentes obrigatórios e mais dois optativos, como possibilidade para trabalhar a temática da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, conforme Quadro 06.

Quadro 06 - Outros componentes curriculares com possível abordagem da questão da Educação Especial numa perspectiva inclusiva

Nome:	SEMINÁRIOS DE ESTUDOS I
Créditos Teóricos:	2 CR (30 h.)
Créditos Práticos:	0 CR (0 h.)
Carga Horária Total:	30 h.
Ementa/Descrição:	Atividades definidas semestralmente pelo Colegiado do Curso

	de Pedagogia, em função de temáticas relacionadas à educação e atualidade.
Nome:	SEMINÁRIOS DE ESTUDOS II
Créditos Teóricos:	2 CR (30 h.)
Créditos Práticos:	0 CR (0 h.)
Carga Horária Total:	30 h.
Ementa/Descrição:	Atividades definidas semestralmente pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, em função de temáticas relacionadas à educação e atualidade.
Nome:	SEMINÁRIOS INTEGRADORES I
Créditos Teóricos:	2 CR (30 h.)
Créditos Práticos:	0 CR (0 h.)
Carga Horária Total:	30 h.
Ementa/Descrição:	Aprofundamento das temáticas a partir das linhas de pesquisa do Departamento de Educação
Nome:	SEMINÁRIOS INTEGRADORES II
Créditos Teóricos:	2 CR (30 h.)
Créditos Práticos:	0 CR (0 h.)
Carga Horária Total:	30 h.
Pré-Requisitos:	SEMINÁRIOS INTEGRADORES I
Ementa/Descrição:	Socialização de temas de pesquisa desenvolvidas nas monografias de final de curso.
Nome:	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO I
Créditos Teóricos:	3 CR (45 h.)
Créditos Práticos:	1 CR (15 h.)
Carga Horária Total:	60 h.
Ementa/Descrição:	Aprofundamento de temáticas específicas em função das demandas do curso
Nome:	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II
Créditos Teóricos:	2 CR (30 h.)
Créditos Práticos:	0 CR (0 h.)
Carga Horária Total:	30 h.
Ementa/Descrição:	Aprofundamento de temáticas específicas em função das demandas do curso

Fonte: A autora (2018).

A disciplina Seminários de Estudos I e II (obrigatória) como Tópicos Especiais em Educação I e II (optativa) dependem das demandas dos cursos ou em função de temáticas

relacionadas à educação e à atualidade, mas não são apresentadas na resolução do curso as justificativas para as escolhas das temáticas, logo não há confirmação efetiva se temas acerca da educação especial numa perspectiva inclusiva são trabalhados para acrescentar mais conhecimentos não somente teóricos, mas práticos. Assim, a educação especial numa perspectiva inclusiva precisa conquistar mais espaço no currículo do curso, não somente por meio de disciplinas obrigatórias, mas por meio de conteúdos de outras disciplinas da matriz curricular do curso. Diluir o conteúdo em disciplinas de diferentes áreas do saber a questão da inclusão escolar, em suas diferentes dimensões e respeitando as singularidades de cada conteúdo do currículo.

Em relação aos componentes Seminários Integradores I e II (obrigatório), na descrição das ementas versam sobre linhas de pesquisa e a socialização de temas de pesquisa desenvolvidas nas monografias de final de curso, contudo considerando as normas do TCC (Res. nº 105/2008/CONEPE) novamente não há referência as linhas de pesquisa do curso, não sendo possível verificar se essa temática é contemplada nas monografias do curso.

Outro ponto a considerar, o curso determina a exigência de oito créditos de componentes optativos disponibilizados em uma estrutura complementar, em que os alunos escolhem com base no interesse ou disponibilidade de turma, logo, não há certezas quanto a temática.

Diante disso, infere-se da análise dos documentos que a temática da Educação Especial numa perspectiva inclusiva precisa ultrapassar a marca de dois componentes obrigatórios, apenas, com sessenta (60) horas, distribuídas em carga horária teórica. Assim, na formação do professor continua a ausência de articulação entre a teoria e a prática. Privilegia-se a teoria em detrimento da prática. Prioriza o estudo das deficiências quanto as suas caracterizações e condições específicas. Logo, são visíveis no currículo as lacunas de conteúdo que precisam ser relacionadas, atualizadas e inter-relacionadas com o cotidiano escolar.

É necessário instituir um espaço específico e amplo para cuidar da formação de professores para a educação especial, caso contrário esta área continuará à deriva e de nada adiantará a “modernidade” da lei sem a garantia da formação adequada para todos os professores. É importante conhecer para compreender e intervir, questionar como se desenvolve esse processo, para atuar frente a essa realidade, para adaptar determinado conteúdo e para incorporar em seu fazer pedagógico. Por isso, inclusão não se refere apenas ao acesso a conteúdo, mas saber atuar e intervir sobre.

Concluo esta seção dizendo que com esse número de disciplinas o curso não forma para incluir. É preciso pensar na construção de um novo currículo a partir da realidade da escola. Necessita de uma formação consubstanciada de práticas, sem menosprezar a teoria, para os desafios demandados pela inclusão da pessoa com deficiência e pela diversidade do público-alvo da educação. Precisamos de professores que saibam lidar com a realidade das escolas, que saibam oferecer o melhor do seu conhecimento técnico junto com o melhor que tem dentro de si, como ser humano. Caso contrário, a formação para a educação inclusiva estará em descompasso frente a atual perspectiva de educação para todos, escola inclusiva.

Por isso, a reformulação de um projeto pedagógico é um momento ímpar, imprescindível para reorganização curricular do curso para efetivamente contribuir com as necessidades práticas e reais do futuro educador e da escola inclusiva e dos alunos com deficiência. É importante investir em uma formação inicial adequada que forneça ao futuro professor os conhecimentos essenciais sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. Por fim, a seguir são apresentados as discussões e análises do questionário e da entrevista semiestruturada realizada com alunos e professores do curso.

5.2 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS SOBRE A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação inicial não é, por si só, determinante para o desenvolvimento de uma educação especial numa perspectiva inclusiva, mas é fundamental, para uma boa formação, oferecer os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao futuro professor, que os habilite para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência. É necessário que a instituição formadora (UFS) (re) pense e reflita sobre os cursos e as licenciaturas, em especial sobre o curso de Pedagogia e sobre o tipo de profissional que se propõe formar e fornecer ao mercado de trabalho professores (des) preparados para às necessidades e exigências da sociedade, do sistema de ensino e para uma escola inclusiva e de qualidade.

A continuidade ao processo de análise e inferências dos dados, apresentamos a seguir o resultado do questionário. Foram aplicados 20 questionários com os alunos e três professores, dois ministram a atividade Estágio IV e um, ministra disciplinas da Educação Especial com viés inclusivo. Outrossim, nas questões abertas foram solicitadas a justificativa da resposta.

Considerando as questões fechadas do questionário que versam sobre dados de identificação e atuação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 07 – Dados de identificação e atuação profissional

Pergunta	Faixa Etária	Gênero	Ano de Ingresso	Tema da Monografia	Atuação Profissional
Aluno	19-25 (35%)	Feminino (95%)	2015 (25%)	Temática inclusiva (10%)	Não (30%)
	26-35 (30%)	Masculino (5%)	2014 (60%)	A definir (10%)	Sim (70%)
	36-45 (25%)		2012 (5%)	Não respondeu (20%)	com: - 5 meses (7,14%); - 1 ano (14,29%)
	46-50 (5%)		2011 (5%)	Outras temáticas (60%)	- 2 anos (21,43%) - 3 anos (21,43%)
	+ de 50 (5%)		2010 (5%)		- 4 anos (7,14%) - 6 anos (14,29%) - 15 anos (7,14%) - 24 anos (7,14%)
Pergunta	Faixa Etária	Gênero	Atuação Profissional		
			Na Área Educacional		Docente do Curso de Pedagogia/UFS
Professor	19-35	Feminino	A - 15 anos		A - 15 anos

	(0%)	(100%)		
	36-45 (33,33%)	Masculino (0%)	B - 34 anos C - 30 anos	B - 5 anos C - 7 anos
	46-55 (66,67%)			
	+ de 65 (0%)			

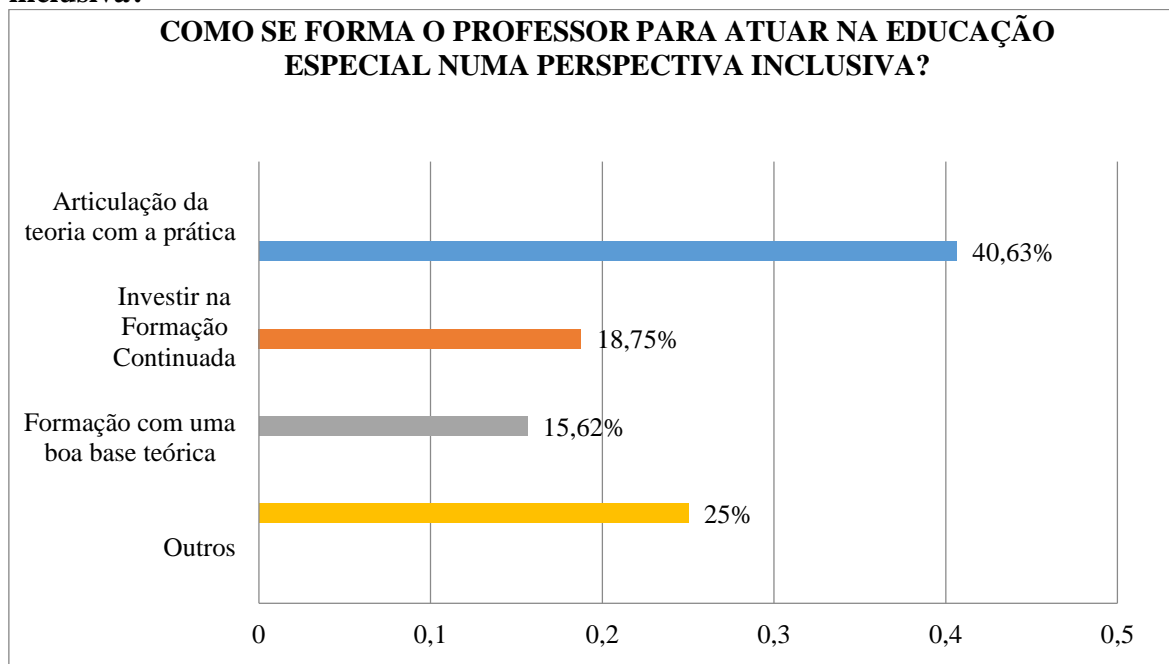
Fonte: A autora (2018).

Assim, há a predominância de mulheres no curso de Pedagogia seja na formação de professores ou sendo formados pelo curso. O ano de ingresso dos alunos na UFS é diverso, mas o que chama a atenção é que a maioria, 70% já atuam profissionalmente na área educacional, o que deve enriquecer o curso acerca da discussão sobre o que se aprende (teoria) e o que se vivencia na escola (prática) durante o processo da formação docente. Outro ponto a considerar é que os professores possuem ampla experiência na área educacional e no curso de Pedagogia, logo conhecem as demandas da educação. Diante disso, por ser a sala de aula o lócus da docência, é nesse espaço que o processo de ensino e aprendizagem se enriquece através da troca de experiências e possibilita a construção de ações que melhorem o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O interesse sobre o tema da monografia deve-se ao fato de que ao analisar a estrutura curricular do curso, não encontramos as linhas de pesquisa nas normas do TCC, nem na ementa do componente Seminários Integradores I e II, logo a alusão a temática da monografia objetiva vislumbrar se os futuros professores desejam pesquisar sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, apenas 10%. Assim, apenas dois manifestaram interesse sobre o tema: um sobre educação inclusiva - alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e outro sobre atendimento educacional especializado (AEE). Infere-se que tal escolha se deva ao contato com algum professor dessa matéria de ensino.

Quanto à formação docente e ao curso de Pedagogia apresentamos as respostas dos alunos a primeira questão aberta, obteve-se o seguinte gráfico:

Gráfico 1: Como se forma o professor para atuar na educação especial numa perspectiva inclusiva?



Fonte: A autora (2018).

Sob o ponto de vista da maioria dos alunos, a formação dos futuros professores precisa articular os conhecimentos teóricos com as atividades práticas nos contextos escolares numa perspectiva inclusiva. Mas também se evidencia por parte deles, a necessidade de uma boa base na formação. Diante disso, o curso não tem atendido às exigências de uma formação numa perspectiva inclusiva. Outro ponto a considerar pelos alunos é a necessidade de formação continuada, porém essa formação não pode ser pretexto para suprir lacunas da inicial.

Infere-se ainda que na formação inicial a falta de articulação entre teoria e prática persiste ao considerarmos as falas dos alunos:

Conciliando teoria e prática. (A12)
 Vivenciar a inclusão na prática e ofertando uma boa base teórica. (A14)
 Enfatizando principalmente a aplicação dos estudos teóricos na prática. (A5)
 A teoria não está associada a prática e só quando nos deparamos com essa situação em sala de aula, percebemos a distância existentes entre elas. (A1)

Os futuros docentes acessam ao conhecimento, mas pedagogicamente não ampliam, não sabem o que fazer na prática para incluir o aluno com deficiência na sala de aula, logo a lacuna entre o que se ensina na graduação e o que se vivencia na sala de aula continua sendo um desafio para a formação do docente nessa perspectiva, porque a maneira de formar continua a mesma da época da minha graduação. Outro aluno enfatiza que “Além do conhecimento teórico, ampliar o conhecimento com relação aos diversos tipos de

necessidades especiais [...] e intensificar vivências para minimizar o desconhecimento por parte do professor” (A7). Diante disso, a formação precisa articular-se com a realidade e com as demandas educacionais atuais e as exigências práticas.

Do mesmo modo, sinaliza para a necessidade da formação continuada como possibilidade de preencher a lacuna deixada pela formação inicial, para se preparar melhor nesse campo de atuação, considerando que “[...] sabendo da realidade da formação do professor, se faz necessário, após o término do curso de graduação, buscar cursos de aperfeiçoamento e formação continuada na intenção de aprofundar o assunto e atender melhor alunos da Educação Especial” (A4).

Dessa forma, “[...] com um curso bem estruturado em relação ao currículo, aos recursos materiais, professores capacitados e comprometidos com a inclusão, que consiga abarcar teoria e vivência prática dessa questão” (A13). Infere-se que o curso precisa dar uma boa base, tanto em relação aos conteúdos, quanto aos recursos materiais para favorecer o fazer pedagógico.

Por fim, pontuam que “[...] há um grande esforço da professora (omissão do nome), com a qual eu fiz Fundamentos da Educação Inclusiva” (A13) e que o componente “[...] só ocorre no 9º período do curso, ou seja, ao final” (A2). Diante dessa fala, evidencia-se que a escolha pela temática da monografia na área da educação especial, num viés inclusivo é motivada por essa professora.

Vale ressaltar nas falas dos alunos, a necessidade de todos os professores formadores comprometidos com essa temática, a importância de um estágio em uma escola regular que atenda alunos com/sem deficiência, bem como a importância da pesquisa e a ampliação de mais componentes curriculares podem ser algumas possibilidades de melhoria da formação, segundo os alunos. Assim,

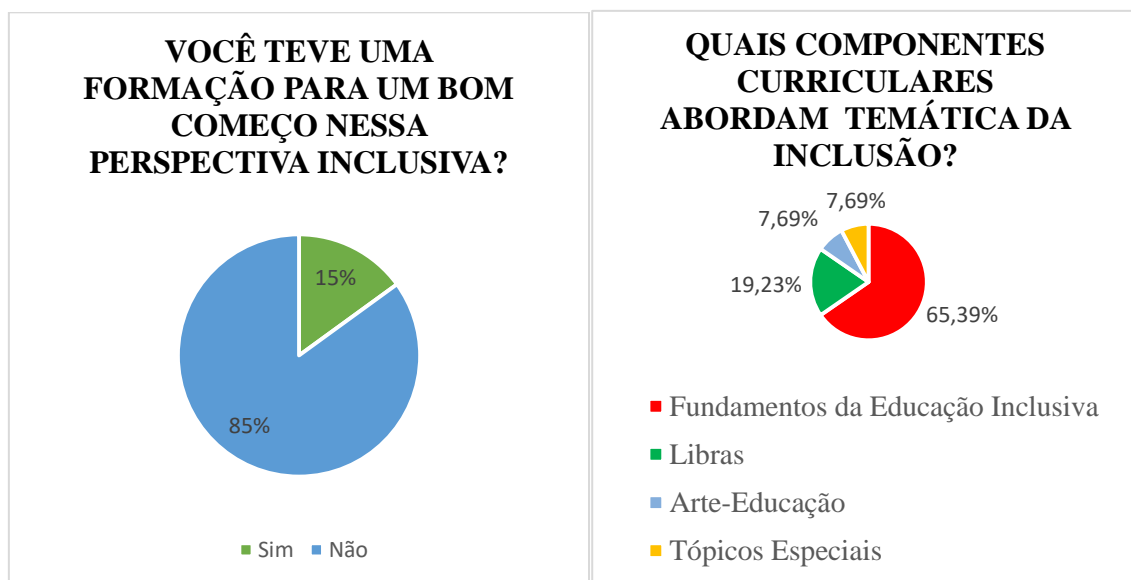
a análise da inclusão pela exclusão faz emergir uma série de fatores intrínsecos a essas questões, possibilitando a percepção das limitações e potencialidades do ideal de sociedade e educação inclusiva, sem culpabilizar este ou aquele pela sua não efetivação plena. O currículo como mecanismo de controle, segregação, discriminação, mas potencialmente de transformação, emancipação e inclusão, configura-se como instrumento estratégico, exatamente pelo seu poder de interferência sobre o meio e as mentalidades. A relação dialética vivida entre currículo e sociedade permite assim pensar o sentido da inclusão pelo currículo (MESQUITA, 2010, p 310).

Segundo Tardif (2016) o professor é aquele cuja prática se constrói sobre os saberes do conhecimento específico, da experiência e da Pedagogia, de maneira equilibrada. Para tal equilíbrio, é necessário entender como são construídos os conceitos teóricos e práticos e a

congruência entre a formação aplicada e as necessidades dos futuros professores, no currículo do curso, designadamente na área da educação especial, numa perspectiva inclusiva.

O curso de Pedagogia é responsável pela formação inicial, por isso indagamos se a formação recebida prepara para um bom começo em sala de aula, para atuação com alunos com deficiência e quais componentes trabalharam essa temática. Como resultado das questões obteve-se o gráfico 2:

Gráfico 2- Perspectiva Inclusiva na Formação Inicial



Fonte: A autora (2018).

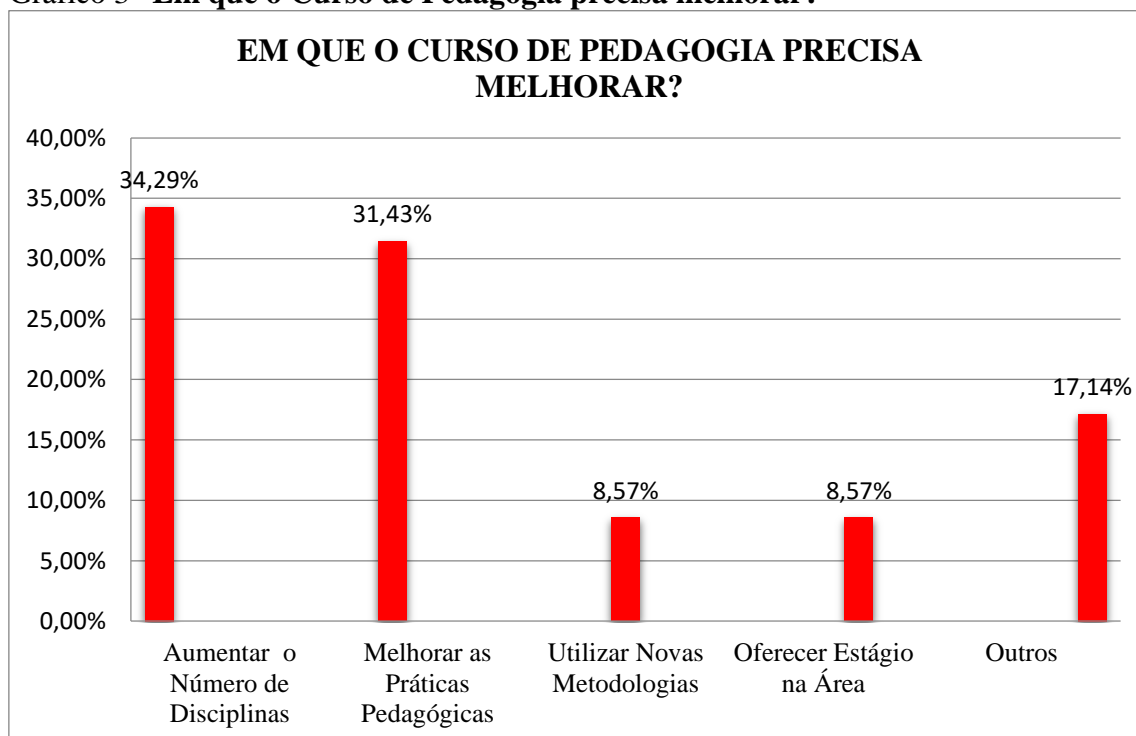
Considerando que 85% dos alunos afirmam que o curso de Pedagogia não os preparou para um bom começo, para trabalharem com alunos com deficiência, assim se manifesta um aluno “[...] nas experiências de estágio pude perceber o quão precário está sendo a formação do professor” (A1). Mostram-se também preocupados e como fator complicador a existência de apenas uma disciplina, ministrada no final do curso: Fundamentos de Educação Inclusiva. Essa lembrada por 65,39% dos alunos. Outros componentes são citados, como Libras, Arte-Educação e Tópicos Especiais em Educação I. Um aluno comenta que “[...] as outras disciplinas às vezes tocam nesse assunto” (A4). Assim, não se observa com clareza se a interdisciplinaridade está presente e se a temática da Educação Especial numa perspectiva inclusiva está sendo abordada por outras disciplinas. Essa falta de clareza quanto a interdisciplinaridade também foi percebida ao analisar a Resolução do curso ao considerar a área de atuação do professor.

Dessa forma, a ação do professor do ensino superior precisa promover o desenvolvimento da autonomia, estimular a criatividade, a cooperação e a partilha de ideias (GRILLO, 2008, p. 75). O futuro professor, sem dúvida, precisa estar “preparado”

minimamente para realizar um trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência de efetiva inclusão e não de uma inclusão excludente, contrária à diversidade, à diferença.

Com relação a pergunta “Em que o curso de Pedagogia precisa melhorar para o futuro docente ser agente de/da inclusão numa sociedade excludente? ”, segue o gráfico com as principais respostas.

Gráfico 3- Em que o Curso de Pedagogia precisa melhorar?



Fonte: A autora (2018).

Diante do exposto, os alunos apresentam como possibilidades de melhoria do curso a inclusão de novos componentes curriculares com essa abordagem, a utilização de novas práticas pedagógicas na sala de aula, o uso de novas tecnologias e estágio numa escola regular com alunos com/sem deficiência. Outros pontos elencados foram o aumento da carga horária, a melhoria dos professores formadores, projetos de pesquisa, substituição por outras disciplinas e uma graduação na área de Educação Especial. Assim, esses aspectos precisam ser considerados pelo curso e pelos professores formadores na hora da reformulação do projeto pedagógico do curso para a construção de um currículo na perspectiva inclusiva.

Isto pode ser evidenciado nas respostas das alunas:

Repensar os componentes curriculares do curso, reciclar os professores que ensinam aos futuros professores e criar grupos de pesquisa para buscar propostas para inovar. (A15)

Na oferta de mais disciplinas voltadas para essa temática, desde o início do curso e na promoção de atividades práticas (estágios, vivências). (A9)

Nas falas dos futuros professores compreendem a importância da formação vinculada a realidade da escola e dos alunos. Para que isso ocorra faz-se necessário que eles possuam o domínio desses instrumentais teóricos e práticos para atuarem de maneira efetiva na resolução de problemas enfrentados na escola inclusiva.

Quanto a penúltima pergunta “ O que o aluno pensa sobre a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula? ”, por unanimidade todos os alunos pontuaram a importância da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular e que a escola deve ser promotora dessa inclusão. Pontuam também que a lei dá o direito a matrícula desse aluno, mas não garante efetivamente a inclusão. Assim, dizem eles:

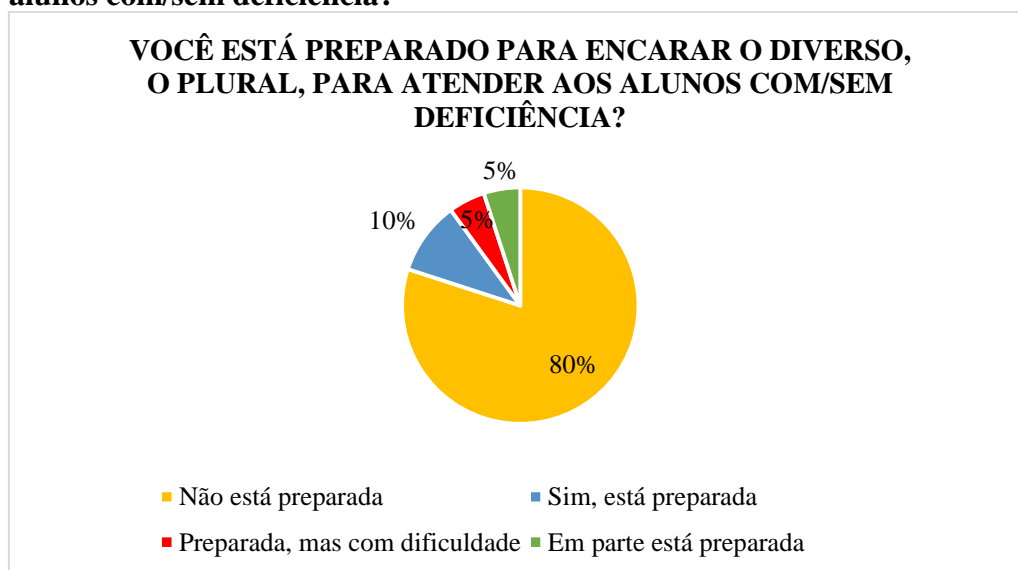
[...] presenciei nos estágios esses alunos serem largados em sala de aula sem ter nenhum tipo de trabalho ou metodologia voltados para eles...só estão ali por uma lei. (transcrição da resposta do A1)

[...] as escolas e seus atores não estão preparados para receber alunos com deficiência [...] e se tornam agentes da exclusão, mesmo sem intenção. (A20)

Assim, está claro que a exclusão permanece porque não basta estar na escola regular, é necessário um fazer pedagógico diferenciado. Parece consequência natural que investir e melhorar a formação dos professores é o caminho para combater a exclusão dos alunos com deficiência na escola inclusiva. “Com um olhar mais cuidadoso, ver-se-ia que as demandas da educação no mundo contemporâneo só admitem um tipo de escola: a escola inclusiva, isto é, todas as instituições de ensino devem ter esse ideário” (CUNHA, 2011, p.10).

A última pergunta buscou saber se o futuro professor está preparado para atender crianças com/sem deficiência e obteve-se o seguinte resultado, considerando o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Você está preparado para encarar o diverso, o plural, para atender aos alunos com/sem deficiência?



Fonte: A autora (2018).

Diante do gráfico, um dado que nos preocupa é perceber que a maioria dos alunos (80%) não se sentem preparados para atuar com criança com/sem deficiência, enquanto apenas, 10% consideram-se preparados. Outros 5%, afirmam uma certa dificuldade ou preparados em parte. Alguns justificam a necessidade de uma formação específica, um aprofundamento no campo das deficiências e do reconhecimento da criança e suas necessidades, no campo da inclusão, outros ratificam que duas disciplinas do curso de formação não preparam nessa perspectiva e por fim manifestam o desejo de aprenderem e buscarem mais conhecimentos.

É preciso entender que:

Na partilha de vivências com outros colegas do curso e com professores pude perceber que a docência é um exercício diário e que de fato o curso não prepara 100% o professor nem para o sem deficiência e muito menos para os com deficiência (A1)

Um aspecto a considerar na fala da aluna é que efetivamente nenhum curso prepara 100%, mas a função social de qualquer curso que forma é oferecer os conhecimentos necessários para uma boa formação e no caso dos professores, um bom começo para atuarem na escola inclusiva. Não há, contudo, qualquer pretensão de esgotar essa discussão. Mas se a universidade e o curso não preparam para a inclusão. Quem está preparando? Deixo lançada essa provocação, então.

Com relação aos professores foram feitas três perguntas abertas que também versam sobre formação docente e o Curso de Pedagogia, a saber: 1. Na sua opinião, o Curso de Pedagogia prepara/forma para um bom começo os futuros professores para atuarem na educação especial numa perspectiva inclusiva?; 2. Para você, como se forma um docente, para ser um agente de/da inclusão, numa sociedade excludente e; 3. Considerando que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em vigor precisa se ajustar a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Na sua opinião, em que/como melhorar a estrutura curricular, a formação docente do Curso de Pedagogia em termos de Educação Especial numa perspectiva inclusiva?

Como resposta a primeira pergunta, as professoras ratificam que há um bom começo, mas muito a percorrer, a melhorar, para alcançar essa sociedade de inclusão, essa formação para a inclusão. Uma das professoras afirma que a “[...] profissionalização docente é um desafio de construção coletiva e democrática” e na formação deve “[...] privilegiar uma consciência política”. Também afirma que a “[...] formação continuada pode dar fundamentos para a prática docente” (P1). Dessa maneira, a fala da professora P1 reforça a ideia de que para formar um professor numa perspectiva inclusiva, a profissionalização decorre de uma construção coletiva, em que se articulam os conhecimentos provindos do currículo do curso

com os da comunidade escolar de maneira colaborativa. Assim, a formação docente deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro”, contexto social, político e econômico (PLETSCH, 2014, p. 127), visando à formação do futuro professor para a realidade escolar no contexto da inclusão.

Quanto à segunda pergunta, a resposta de uma das professoras chamou-me a atenção ao escrever “[...] os cursos de formação de professores carecem de vivências metodológicas quanto a experiência da inclusão” (P3), enquanto as outras enfatizam “[...] é preciso estudo, práticas e vivências” (P2) e “[...] estimulando estudos e pesquisas que envolvam a diversidade, a ética, o respeito às diferenças” (P1). Dessa forma, conforme Cunha (2011) os processos de inclusão e exclusão estão presentes no cotidiano escolar e nem sempre tem sido objeto de reflexão e, em geral, não são assumidos como um problema pedagógico. O desafio é incluir esse conhecimento como um princípio e torná-lo visível na ação dos educadores e educandos. Por isso, a formação precisa privilegiar a reflexão-ação-reflexão. Dessa maneira, percebe-se a consonância nas respostas das professoras, no que tange a necessidade de vivências, da articulação teoria e prática e da inter-relação com as questões referentes à educação especial em suas dimensões teórica, prática e metodológica, entre outros. Considera-se que, o futuro professor ao adquirir conhecimentos a partir de reflexões das ações pedagógicas, possam intervir e favoreça a inclusão de todos os alunos com/sem deficiência enriquecendo assim, o processo pedagógico.

Por fim, obteve-se como respostas a última questão a necessidade de “[...] abordar temas que transverzalizem todo o currículo em diferentes disciplinas e incentivar estudos e pesquisas nessa linha de interesse” (P3), “[...] uma matriz curricular mais articulada e integrada às políticas inclusivas, [...] para que seja um princípio; teoria e prática não excludentes” (P1), “[...] ampliando o número de disciplinas e propondo que ementas de disciplinas como por exemplo, História da Educação contemple a história da educação da pessoa com deficiência” (P2) . As falas das professoras sinalizam algumas possibilidades para melhoria da formação e consequentemente do curso de Pedagogia. Por isso, para tornar o curso e a formação mais inclusivos, certamente “incentivar estudos e pesquisas” (P3) nessa área corroboram na garantia da qualidade de ensino dos alunos com deficiência e na formação desse docente.

Diante das respostas obtidas por meio dos questionários, podemos observar, a formação docente para saber fazer e agir diante de uma sala de aula plural e com alunos com deficiência requer muito mais do que aumentar o número de disciplinas ou de horas, de falar da história da educação da pessoa com deficiência dentro do conteúdo de uma disciplina. É

preciso que a interdisciplinaridade e teorias com vivências, do como agir diante de tal realidade, esteja presente na formação, caso contrário continuaremos com a dicotomia entre a graduação que temos, recebemos e a graduação que precisamos para incluir e não excluir. Logo, é medida indispensável conhecer a teoria, mas saber transformar o conhecimento teórico em um recurso adequado a realidade da escola para atender no contexto da educação inclusiva e intervir no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência é uma necessidade que precisa se efetivar.

Por fim, também fizeram parte da pesquisa, após a transcrição, as falas dos sujeitos entrevistados que foram analisadas e localizadas as unidades de registro que contém significado relacionado ao objeto de estudo. Essas unidades foram agrupadas em categorias – avaliação, métodos e recursos ou tecnologias educacionais, que possibilitam a reflexão acerca do currículo a partir dos desafios da inclusão escolar das pessoas com deficiência. “É preciso desarrumar o currículo para organizá-lo de outra forma, propor práticas pedagógicas heterogêneas e criar formas e critérios de avaliação para visibilizar aprendizagens dos sujeitos da diferença” (TRAVERSINI, 2012, p. 5). Um currículo que quebre o paradigma de padrões homogêneos de alunos, crie outros processos de ensinar e aprender. Assim sendo, estar incluído implica mudança das práticas pedagógicas, por isso é condição fundamental analisar se a formação dada aos futuros professores está compatível com o princípio da inclusão que visa a valorização da diversidade e da diferença.

Nesse sentido, tanto Sacristán como Rodrigues asseveram que

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudança nos sistemas educativos, como reflexão da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo (RODRIGUES, 2003, p. 92).

Assim, a diferenciação de alunos com/sem deficiência não é empecilho para promover a inclusão, por isso é relevante pesquisar a concepção de currículo que atravessa toda a relação pedagógica presente na avaliação, métodos e recursos ou tecnologias educacionais, entre outros. Dessa forma, ao verificar o currículo em ação pode-se observar o lugar que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva ocupa no curso de Pedagogia.

A primeira categoria é a **Avaliação**, componente curricular significativo para o contexto da educação inclusiva, com o objetivo de compreender o processo avaliativo

utilizado pelos dois professores, que atuam no curso de Pedagogia e estabelecer um diálogo com as falas das três alunas, para verificar como a avaliação do processo de ensinar e aprender está se dando e se atende as demandas atuais da sociedade, de uma prática educativa inclusiva. “Desse modo, a avaliação está intimamente ligada à aprendizagem, e o seu sentido é promover a diferença e não a padronização. É respeitar o indivíduo e auxiliar a promoção da aprendizagem efetiva” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 34). Assim, a educação inclusiva substitui a escola tradicional e os alunos não devem ser avaliados da mesma forma, porque cada aluno tem características diferentes.

Assim sendo, os dois educadores, em seus relatos apontam a perspectiva teórica de avaliação da aprendizagem e os principais instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula.

Vejamos as respostas e as análises:

Então, eu trabalho com a **avaliação processual e formativa**. Ééé... tento não fazer atividades distantes, né? Mas, valorizando todo o processo, realmente. Então, todas as atividades que nós vamos fazendo no cotidiano. Então elas também fazem praaa... pra compor o processo de avaliação. Uma coisa que eu quase não utilizo é a prova, né? Huum... Então, ééé... [Interferência do entrevistador – Descreva como é esse processual e formativa?] **Processual**, porque do cotidiano da sala de aula. Então o tempo inteiro, tudo, desde de... da participação na sala de aula, as atividades que são desenvolvidas. Tudo isso vai compondo a avaliação, né? E a **formativa**, porque procuro não pegar uma atividade como por exemplo eu citei uma resenha, e se aquela resenha, o aluno não se saiu bem, né? Então, eu procuro ver como é que eu posso ajudá-lo, pra formá-lo, pra fazer melhor uma resenha, pra desenvolver melhor uma resenha, pra analisar melhor um texto, pra construir melhor aquela atividade, então eu pego, corrijo, né? Mas, **não é um corrigir apenas para apontar o que não está bom**, mas, no sentido de colocar o que pode ser melhorado. E eu devolvo para o aluno, pra que ele possa então refletir, sobre aquela atividade, melhorar e me entregar de novo, né? Então, às vezes uma mesma atividade, o aluno faz duas, três vezes a depender, né? Claro que eu deixo sempre livre se o aluno quer...e... se ele quiser. Se ele disser: - Não professora, eu não quero mais! Ééé.... rever esse texto, etc. Eu respeito, aí é que vou dar uma nota. Mas geralmente éé... a gente só para quando a atividade está éé... **estamos satisfeitos**, nós dois, na realidade, **eu e o aluno no processo**. Então, ééé... Eu trabalho bastante com a questão da produção de texto. Então, ou seja, no fichamento, na resenha ... no paper. Então, a gente vai trabalhando em algumas disciplinas o artigo, no final da disciplina. Então, eu trabalho principalmente com esse aqui e com painéis, éé... porque nuuu... O painel ou a aula temática, então, quando é oral. Na aula temática todos se preparam para dar essa aula temática éé... que eu faço com grupos, eu não defino a quantidade de pessoas porque isso não ééé... não muda, na proposta, né? E aí eles... todo mundo estuda, pra dar aula e eu vou sortear quem vai dar aula. (P 2, grifo nosso).

Então, essa avaliação pra mim, tem que ser dentro dessas concepções que eu defendo, é uma **avaliação formativa**, é uma avaliação **diagnóstica**, porque esse tipo de avaliação que a gente deixa lá como princípios né? Como pressupostos pro **projeto de pedagogia**, então, meu **programa de disciplina** ele também tem que **compartilhar com essas ideias** né? Então

não faz sentido eu fazer só uma prova com o aluno, se eu tô defendendo avaliação formativa, agora, eu posso fazer uma prova? Posso. Posso fazer uma prova de grupo, posso fazer de consulta, posso fazer individual, mas a prova é só uma parte da minha metodologia, porque a avaliação ela também tem que estar dentro de uma visão metodológica didática, né? Minha condução para **avaliar** o aluno **é parte da minha metodologia**, então se eu defendo uma **concepção de formação**. É, é integral, né, como a gente diz? Uma **formação de totalidade do ser humano**, então, eu **não posso** fazer uma **avaliação focada numa perspectiva só**. É, é como a gente diz da escola mais conservadora, né? Que seria uma avaliação de um momento único, que às vezes **aquele momento não é o momento melhor daquele aluno**, né? Que está ali naquele dia para fazer só aquela prova. Agora, eu defendo também que precisa ter avaliações individuais, pra que o professor tenha uma condição de avaliar seu aluno, não só nos trabalhos de grupo, no seminário, nas práticas, mas eu defendo uma avaliação nessa perspectiva, dela ser formativa, uma **avaliação de processos**. Então, são vários momentos no curso, que eu avalio, né? A participação do aluno, os trabalhos, os seminários e faço questão de ter uma avaliação individual, em termos assim, que pode ser uma, uma, é, questão discursiva de um memorial daquela disciplina, aí, depende da disciplina e do momento (P1, grifo nosso)

Os dizeres da professora P1 sugerem que, os tipos de avaliação estão de acordo com o que foi pensado para o curso ao mencionar que “como pressupostos pro projeto de pedagogia, então, meu programa de disciplina ele também tem que compartilhar com essas ideias né? ” Assim, a avaliação é formativa e diagnóstica ao considerar o projeto do curso e respeitar “uma formação de totalidade do ser humano”. Diante do que foi supracitado pela professora P1, o programa da disciplina ministrada por ela precisa refletir o contexto de construção do projeto pedagógico do curso, logo reflete “a concepção de formação” do professor.

Já a professora P2 ao afirmar que “não é um corrigir apenas para apontar o que não está bom, mas, no sentido de colocar o que pode ser melhorado” e “a gente só para quando a atividade está... estamos satisfeitos, nós dois, na realidade, eu e o aluno no processo”, alicerçada nas singularidades do aluno. Assim, temos uma “concepção de avaliação dinâmica que envolve a relação interpessoal entre professor e aluno, valorizando o processo e tendo como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagens utilizadas pelos alunos...” (LUNT, 1995, p.53).

Inferese-se que a prova não é o instrumento principal da prática das professoras supracitadas, devido a variação de procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para avaliar o aluno. “Não posso fazer uma avaliação focada numa perspectiva só” (P1). Para Lunt (1995) na avaliação estática, a situação é artificial, mecânica enfatiza o produto da aprendizagem.

Percebe-se que os docentes utilizam diferentes instrumentos avaliativos, atrelados à tendência pedagógica instituída pelo projeto do curso e em que acreditam. Portanto, os

conhecimentos teóricos acerca da avaliação e seus instrumentos avaliativos são insuficientes se o objetivo do curso for preparar os futuros professores para serem agentes de/da inclusão. Por isso, é fundamental na formação docente numa perspectiva inclusiva uma mudança de paradigma acerca da avaliação das necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Assumir uma postura dinâmica de acompanhamento, de registro, no sentido de identificar as possibilidades dos alunos, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas em desenvolvimento (...) É preciso ter a intenção de “olhar” para o aluno, suas condições de aprendizagem e os recursos que estão sendo oferecidos pela escola, para que o aluno alcance níveis mais elevados de pensamento, linguagem e conhecimento (OLIVEIRA, VALENTIM, SILVA, 2013, p. 33-34).

Assim, a compreensão da forma pela qual a escola propicia e avalia o processo de aprendizagem é importante para impulsionar ações distantes dos procedimentos tradicionais, preocupados em classificar os educandos que aprendem e os que não aprendem, os que tem deficiência dos que não tem.

Sobre o processo avaliativo, as alunas afirmam:

Mas durante o curso o que a gente mais presencia é a forma de avaliação através de **seminários**, então, o professor passa um tema a gente pesquisa e apresenta um seminário, algum trabalho, né? (A 1, grifo nosso)

Avaliação escrita, que eu acho ultrapassada. É, é eu preciso, eu sinto a necessidade, né? De uma aula prática **de vivências diárias**, de **vivência nas escolas**, é, é de intervenção domiciliar, de famílias, **de conhecer como a gente faz a intervenção**, porque nada disso a gente vê na graduação [...]. (A 2, grifo nosso)

Seminário, a gente faz muito seminário e prova também. Seminário, prova. Alguns dependendo, né!? Artigos, mas na de Libras, a gente teve prática, né!?[...] mas muito fichamento[...] era **um conjunto**, né!? Por exemplo, **prova**, tem **fichamento**, tem **seminários**. Então, cada coisa valia e juntava, né!? Por exemplo, pra ler e juntar, pra depois dar a nota. (A 3, grifo nosso)

De acordo com as transcrições das falas das alunas, não houve divergências quanto aos instrumentos utilizados para avaliar. Contudo a fala da aluna A2 “de conhecer como a gente faz a intervenção”, é preocupante, porque sinaliza que o curso de Pedagogia tem uma lacuna a ser preenchida em termos de formação de professores, que é desenvolver a habilidade e/ou competência de saber agir, fazer, saber fazer e intervir; desenvolver a criatividade diante das adversidades existentes na sala de aula e no sistema de ensino. Como por exemplo, os relatórios dos estágios supervisionados não devem ser apenas um instrumento de avaliação, eles precisam ser convertidos em ações articuladas do curso com a escola, um feedback. Consequentemente ganha o curso e ganha o futuro professor por identificar as dificuldades e construir formas de intervenção junto com o professor formador, para mudar a realidade de exclusão vivenciada por alunos com deficiência no interior da

escola. “Que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica [...], mas levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente” (VALENTIM, 2011, p. 132). Contudo, esse movimento depende da formação que está sendo ministrada aos futuros professores, serem sujeitos da inclusão ou exclusão.

Neste sentido, preparar os futuros professores para a avaliação da aprendizagem numa perspectiva inclusiva é um desafio ainda a ser superado. “Não defendo apenas o respeito às diferenças. Vou além, porque penso que respeitar é pouco. Defendo valorizar as diferenças” (HOFFMANN, 2006, p.39). Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem, no contexto inclusivo, os diversos instrumentos de avaliação não podem homogeneizar os alunos, mas estar de acordo com as necessidades de cada educando.

Como se vê, segundo Porto a avaliação pode ter funções muito diferentes:

- Testar o nível de conhecimentos ou de habilidades do aluno, identificar suas capacidades ou suas dificuldades, controlar seus progressos, dar nota a seus trabalhos e aos de seus colegas e classificá-los, conceder um diploma, prever a sequência da formação [...]. Daí a grande diversidade de definições da avaliação que encontramos nos textos dos especialistas: avaliar seria...
- “emitir um julgamento a propósito de uma ocorrência, de um indivíduo, de um objeto remetendo-se a um ou a vários critérios” (Noizet e Caverni);
- “atribuir um valor a uma situação real à luz de uma situação desejada” (Hadji);
- “obter o máximo de informações úteis ao educador para preparar suas decisões” (Stufflebeam);
- “apreciar a estratégia [de formação] posta em prática em relação às necessidades reais dos alunos” (Scriven);
- “informar os alunos para ajudá-los a se tornarem sujeitos ativos de seu desenvolvimento” (Stake);
- “interpretar dados, fazer emergir sentido” (Ardoino e Borges) (PORTO, 2006, p. 112).

É relevante destacar que a “avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados [...]. Somos responsáveis por esse processo” (LUCKESI, 2001, p. 180). Assim, a escola e os educadores precisam refletir e compreender acerca dos elementos que compõem o processo avaliativo e a avaliação da aprendizagem pautados em pressupostos inclusivos. “Quando almejamos a efetiva mudança da avaliação, entendemos também que esta mudança exige a revisão das concepções de aprendizagem e das práticas de ensino” (VASCONCELLOS, 2013, p. 145).

Nesse sentido,

Os seres humanos não nascem com “bulas” nem vêm acompanhados de “manuais de instrução”, mas, sim, possuem um caráter de imprevisibilidade de escolhas. Educar o que é humano nem sempre é palpável e lógico. A

formação em teorias e práticas não atendem a demandas, desejos e necessidades que estão no plano da sensibilidade afetiva. Competências curriculares nem sempre acompanham o movimento da vida, que é dinâmico e muitas vezes não se encaixa em “formas” e “sai dos trilhos” (SABINO, 2012, p. 141-142).

Diante dessa colocação, avaliar implica promover mudanças na aprendizagem, na avaliação e nas práticas de ensino. A inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino é hoje uma diretriz das políticas públicas educacionais. Evidencia-se que a avaliação num viés inclusivo, deve estar centrada mais no que os alunos conhecem e são capazes de fazer, perpassa a formação do professor e sua contribuição nesse processo de reinventar novas formas de avaliação, ressignificadas através do afeto e da criatividade, melhor, da humanização do humano, porque uma das barreiras da inclusão é o despreparo dos professores acerca de como avaliar os alunos com deficiência. Certamente, a avaliação que almejamos não exclui, ela inclui. “Não há educação sem amor [...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (FREIRE, 1979, p. 29).

No que diz respeito à segunda categoria a ser analisada na formação de professores, relativa à aplicação dos **métodos** para que a inclusão bem-sucedida aconteça e favoreça a todos os alunos. É necessário esclarecer que

O método tem uma dupla justificativa: psicológica, ou seja, adequação ao aluno que aprende, e lógica, voltada para a adequação do conhecimento (conteúdo) que se produz, assimila e aprende. O método reveste-se também de uma adequação de ordem estritamente educativa, porque cria hábitos de organização de trabalho mental, de abstração, de generalização, entre outros. Mas o método deve adequar-se ao contexto em que se desenvolve o ato de ensinar...pois o método é um caminho que conduz a um fim (VEIGA, 2006, p. 27).

Diante dessa colocação, em função da aprendizagem dos alunos, o professor utiliza um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, chamados de método de ensino, com o objetivo de estimular o processo de ensino. “Os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico” (LIBÂNEO, 2013, p. 167).

Neste sentido, destacamos os comentários das professoras sobre os métodos utilizados:

Tem uma confusão entre método e metodologia, que às vezes a gente faz. É, teoricamente no próprio método é uma questão, porque a própria metodologia ela é parte do método, né!? Uma, é o que ele é! Que fundamentos ele tem? E o outro, é como você faz, né? Então, se eu digo: - não, um professor que num determinado tempo diga assim: - eu sou construtivista! Que hoje a gente não ouve mais falar, a gente tá no momento de uma transição em busca do que vai ser, né? A gente sabe que tem que ser um **professor dialógico, reflexivo, todas as concepções dizem isso**. Mas o

que eu quero dizer é assim, **a minha metodologia** ela tem que tá também, baseada nas **concepções teóricas que eu tenho**, que isso é o método, né? Pra mim, o método ele é maior. A metodologia é como eu faço, então, se eu acredito num **professor** que tem que **ser reflexivo, crítico, que tenha autonomia**, que seja um professor que vai pra uma escola onde a **criança seja a protagonista** do processo junto com ele, eu vou ter uma metodologia coerente com isso tudo que eu penso, porque senão, seria estranho! Então, eu **não posso ter uma metodologia de uma aula unicamente expositiva**, onde eu falo e os alunos ouvem. Eu até posso ter uma aula expositiva, mas **dialogada**, uma aula onde eu faço, porque o **professor** também ele tem que **trazer alguma coisa em termo do seu conhecimento** e abrir ao debate. Não pode também esperar só que o aluno traga, em termos de seminário, porque também aí, era muito cômodo. Então, o que eu quero dizer é assim, é, dentro da metodologia e novamente abro essa nova perspectiva, né? De algumas ações, de algumas atividades, onde tenha a participação dos alunos, onde tenha o momento que o professor, ele é o líder! Ali do processo, mas é uma **liderança compartilhada**, né? O aluno ele pode intervir, ele pode interrogar, ele pode duvidar, pode argumentar. É, então, acho que a **metodologia**, ela também, **não pode estar descolada do método**, não pode estar **descolada das concepções que a gente trabalha**, né? Não só, as como professor do curso, mas novamente eu lembro das **concepções** desse projeto de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe hoje. Porque se a gente pegar uma proposta de dez (10) ou quinze (15) anos atrás, talvez tenha outra direção. Se a gente ficar aqui mais dez (10) anos, **o projeto de pedagogia**, inclusive a gente tá no momento de reestruturação, talvez esse **perfil do egresso** seja outro. Então, as disciplinas têm que ser alinhadas a esse... quem é que eu quero formar? É um professor que tenha uma visão tecnológica? É um professor que tenha uma visão inclusiva? É um professor que tem uma visão... éé... sei lá! Que não faça da diferença, uma questão éé... menor! Assim, que ele saiba lidar, com essa diferença que ele vai encontrar, na escola. É um pouco desse parâmetro. (P1, grifo nosso).

Eu trabalho assim, um pouco por dentro de uma perspectiva, né? Eu não sei se a gente poderia dizer que trabalha com método construtivista, né? Porque a gente trabalha boa parte, mas nem tudo é porque a própria dinâmica, às vezes exige, o próprio processo de avaliação e tal. Exige que às vezes você faça algumas atividades, algumas coisas ou mesmo a questão da delimitação do tempo pelo próprio semestre etc. Tem algumas coisas que eu não consideraria dentro desse formato, que seria sempre dentro de uma **perspectiva construtivista**. Mas a maior parte do tempo e o meu empenho e tudo é pra trabalhar dentro de uma perspectiva, né? Com uma metodologia que vá cada vez **mais valorizar o conhecimento do aluno, a produção do seu conhecimento, a sua liberdade de pensar, de construir o próprio conhecimento**, como essa aí, da atividade da resenha que eu tinha colocado antes (P2, grifo nosso)

Observa-se pela fala da professora P1 que há uma liderança compartilhada com os alunos, numa relação de diálogo em que o aluno indaga, questiona. Do mesmo modo, estabelece uma relação existente entre o método e as concepções do professor e do projeto do curso e, conseqüentemente do tipo de egresso que deseja formar. De modo mais enfático, a professora P2 ressalta que utiliza um método numa perspectiva construtivista, por valorizar o aluno. Como podemos observar, embora com algumas diferenças, as professoras, quando

falam do método, enfatizam a necessidade de reflexão por parte do professor.

Nas transcrições das alunas se compararmos com as falas das professoras, há divergências a saber:

Aula expositiva. De ele chegar com o tema, começar a discutir sobre aquilo ou já trazer a informação, né? **Alguns professores constroem com o aluno**, né? Conceitos, enfim. **Outros não, trazem a informação pronta**, né? Não construía coletivamente, passa a informação e a gente estuda baseado no que ele falou, nos livros que foi indicado, entendeu? Foi tanto, eu tive uma experiência na disciplina (omitido o nome da disciplina), por exemplo, que eu tirei uma nota muita baixa. Eu nunca fui uma aluna de notas baixas e aquilo me marcou profundamente e eu ficava sem entender o porquê. Mas na verdade, minha nota foi baixa porque eu não escrevi do jeito que estava no livro que o professor indicou, entendeu? Eu fui muito mais, eu segui uma linha de que, baseado naquilo, fui emitindo minha opinião, entendeu? Então, isso não foi muito levado em consideração na avaliação e eu tirei uma nota muito baixa. Na segunda avaliação, eu fechei a prova, mas **eu escrevi exatamente do jeito que tava no livro** que o professor orientou. Então, é algo que a gente, assim, depois que passou e eu fui rever, até que ponto, realmente, a aprendizagem aconteceu de uma forma significativa, né? Até que ponto eu só reproduzi algo que estava ali escrito, né!? Onde é que houve reflexão? Onde é que não houve? Então foi...foi um três (3) que eu tirei (risos) (A1, grifo nosso).

Mas ainda é **muita teoria**, é muito isso, é muito básico pra um curso tão extenso. Eu acho que o curso de Pedagogia precisa ter mais prática, precisa ter menos teoria e mais prática, porque a teoria você pode buscar, depois, você pode fazer uma pós, pode buscar em outros ambientes. Mas, a prática não existe. Agora, o professor, tem **uns que se envolvem com a turma e outros que ficam sentados**. Então, o que fica sentado que a gente não consegue... ter nenhuma animação na aula, sabe? Não consegui entender aquele assunto, os objetivos que eram traçados, se eu consegui. Então, é muito diferente a posição de cada um, de cada disciplina. Uns mais comprometidos, que gostam de se envolver, que faz algo diferenciado e outros que falam ali mesmo sentados, que o Freud fazia assim, que o Piaget fazia assim, Wallon fazia assim, que aí você vai buscar, informações mais precisas. (A2, grifo nosso)

Muitos deles é **explicação mesmo**, na sala de aula. Chega lá explica, debate. Por exemplo, tinha uns que gostam de dar a apostila antes de dar o conteúdo, porque aí na sala de aula eles criam esse debate, né? E aí acrescenta. Tem professor que é só ficar lá explicando mesmo. Tem professor que gosta muito de usar vídeos, né? Dependendo da disciplina, usa muito vídeo, usa muito filme. (A3, grifo nosso)

Inferese nas falas das alunas a existência de professores formadores que na prática de ensino utilizam métodos que não estimulam a reflexão, mas a repetição do que foi lido. Assim, esses métodos do fazer pedagógico ao serem vivenciados pelos futuros professores na graduação não contribuem para a constituição de práticas inclusivas, para atender educandos com deficiência no ensino regular, se apenas vivenciam na grande maioria das vezes o emprego de aulas expositivas, em que os conteúdos são cobrados a partir da repetição do que está escrito no livro ou com base na fala do professor. “Definir a linha metodológica significa,

enfim, repensar o tempo escolar como forma de superar a fragmentação do saber e das ações pedagógicas” (MACHADO, 2008, p. 202). Dessa forma para superar a fragmentação do conhecimento é necessário promover ação-reflexão-ação, trazer as experiências dos alunos para a graduação, tendo em vista que a maioria deles já trabalham. O “saber profissional” dos professores é constituído não por um “saber específico”, mas por vários “saberes” de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o “saber-fazer e o “saber da experiência (CUNHA, 2003, p. 6). Romper com as formas tradicionais de ensinar, mudar os métodos e metodologias de ensino. Incluir requer um (re) pensar a metodologia e os métodos para criar novas estratégias, de acordo com o contexto da escola e do aluno.

Não há, portanto, método único, mas uma variedade definida pela postura e a forma de lidar com o conhecimento. Verifica-se a necessidade de melhorar o processo de ensino na formação docente com o objetivo de atentar-se ao que é mais eficaz para a aprendizagem dos alunos.

Assim, sugere-se que

A aplicação dos métodos e procedimentos, para a acessibilidade do aluno com deficiência, requer planejamento prévio; o que, na ausência, pode ser utilizado como justificativa para a não realização. A falta de tempo no dia a dia das professoras é um desafio para a elaboração de planejamentos direcionados a esse aluno. Com essa ausência, as atividades são criadas no momento da sua realização. Assim, a carência de aplicação dos métodos e procedimentos para a acessibilidade desse aluno, no contexto escolar, resulta em exclusão. Mesmo que ele seja incluído na turma por parte dos colegas de classe, é excluído no que diz a respeito ao conteúdo, que geralmente é passado de forma superficial (SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 51).

Nesse sentido, a postura do professor e suas concepções expressas no projeto pedagógico contribuem para a escolha da metodologia e do método a ser utilizado. Assim, a formação dos professores é elemento central para a efetivação da educação inclusiva no contexto da escola do ensino regular. Essa formação enfrenta desafios tanto das reformas propostas para a formação do professor, quanto da política de inclusão. Dessa forma, para que o educando seja incluído é necessário que o docente esteja preparado, ou então não terá como incluir a criança se o profissional não souber intervir.

Todavia, mesmo havendo uma ampla legislação sobre as políticas de educação inclusiva e atualmente diretrizes nacionais para a formação de professores nesta área, como mencionado, existem vários obstáculos que impedem a efetivação de uma política de formação de professores para a educação especial. Afinal, a preparação do professor é um dos elementos que tanto facilitaram quanto retardaram a penetração da educação especial no início do século XX nos Estados Unidos, como também, pode se dizer, vem acontecendo no Brasil. **Pensar numa política de formação de professores para a educação especial** que se efetive na prática torna-se cada vez mais preocupante, considerando-se que o Brasil, através do senso

2000 – OMS, teve o percentual de pessoas com deficiência aumentado de 10% para 14,5%.

Assim, é urgente e necessário que a formação de professores para tal público seja incluída nas prioridades governamentais.

Assim sendo, podemos dizer que a qualidade da formação de professores para a Educação Especial reside no movimento de “desconstrução” do modelo educacional excludente, com ênfase na investigação e no questionamento suscitado pela articulação entre teoria e prática, cujo movimento ação-reflexão-ação traduz-se em transformação que avança na direção de melhores formas de compreensão do fenômeno educacional da busca de soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar, marcado pela imprevisibilidade, pelo múltiplo, pelo plural (LOPES; ROSA; FRANÇA, 2012, p. 43, grifo nosso).

Pode-se constatar que o principal desafio encontrado no processo de inclusão é a falta de preparação do professor, como vimos 80% os futuros professores do curso de Pedagogia da UFS afirmam não estar preparados para lidar com alunos com/sem deficiência. A falta de uma política de formação de professores para a educação especial agregada a falta de profissionais capacitados na rede de ensino contribuem para a exclusão dos alunos com deficiência. É fundamental que o currículo e o projeto pedagógico do curso, quando baseados na perspectiva inclusiva, contemplem a reflexão do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Trabalhar no contexto da inclusão é um desafio, pois apenas o conhecimento pode transformar a realidade e ajudar no ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, Marchesi (2004, p.44) afirma que o modo mais seguro de melhorar as atitudes e expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade de seus alunos e suas habilidades para ensinar-lhes.

A última categoria a ser analisada diz respeito aos **recursos didáticos e tecnologias educacionais**, percebemos que as professoras entrevistadas responderam que:

Então é... recursos...é pedagógicos, depende um pouco do conteúdo, né? Pra tá trabalhando. Mas assim, o que eu utilizo um pouco mais a gente naturalmente usa o datashow, o computador, etc. Filmes, né? E a gente trabalha muito com a **produção também de recursos** (P2, grifo nosso).

É. Então, **as tecnologias**, hoje, eu acho que elas estão... a gente **não tem como fugir** mais, né? Mas, a gente tem também uma questão chamada **condições de trabalho do professor**, nem sempre o que a gente pensa fazer, é possível fazer, né? [supressão] Às vezes a gente não tem muita condição desses recursos em termos, assim, o que é que a gente tem disponível aqui, um datashow, né? Agora, claro que houve uma melhoria, né!? Da própria condição da sala de aula, da climatização, né? De você poder usar lá, seu material que você traz, de passar um filmezinho[supressão]. Então, a gente termina se utilizando mais do que é possível, né? Então, um texto, né? Um recurso, hoje a gente não traz mais impresso, a gente tem a facilidade de colocar no SIGAA, né? O aluno lê antes, que é importante! Ele não vem para sala pra na hora, não! Eu até peço, dentro do possível, que faça uma leitura e a gente já vem pro debate, pra ganhar tempo, otimizar, né? Um pouco essa produção. (P1, grifo nosso)

No dizer da educadora P1, o uso da tecnologia “não tem como fugir”, mas ressalva que a utilização depende das condições de trabalho que muitas vezes não favorece a utilização desse recurso, apresenta assim, como fator impeditivo, enquanto no dizer da educadora P2 o uso “depende do conteúdo” e “trabalha muito com a produção também de recursos”, algo positivo por promover a criatividade dos alunos em formação.

Segundo Souza (2007)

Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto a ser aplicado pelo professor a seus alunos.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos. O professor deve estar muito bem preparado, com um bom embasamento teórico e ter objetivos claros ao trabalhar utilizando os vários recursos, atualizando-se a todo o momento assim, realmente poderá cumprir a sua missão, que é ensinar (SOUZA, 2007, p. 112).

Tendo em vista os recursos didáticos e as tecnologias educacionais obtivemos seguintes respostas das alunas:

Tecnologias educacionais muito pouco (risos). Tiveram algumas disciplinas, assim, que os professores usavam. (A1).

Data show, recursos didáticos, data show, é caixa de som, musicalização, tinha um professor de musicalização. [supressão] Esses recursos didáticos que fazem mais, que chamam mais atenção, do alunado, não tinham muito em sala de aula. Era muito de falar, era muito descreva, conceitue, né? (A2).

Os slides. [supressão] Computador. A professora de alfabetização pedia muita produção, é, produção de recursos mesmo, pra gente produzir, jogos. (A3).

As falas das alunas se assemelham. Mas vale ressaltar na fala da aluna A2, que recursos “que chamam atenção”, “ não tinham muito em sala de aula”, percebe-se a falta de estímulo e uma prática tradicional. Como formar professores para a educação especial numa perspectiva inclusiva, se a maneira de ensinar permanece a mesma, ensino tradicional, como se alunos com deficiência não fizessem parte da realidade das escolas regulares. Para Maciel é preciso estar preparado para

a rápida evolução tecnológica destes novos tempos, que influencia e modifica o processo educativo e a nossa relação com a construção do conhecimento. Para a estimulação da pessoa com deficiência, a tecnologia da informação é fundamental, pois a velocidade da renovação do saber e as formas interativas da cibercultura trazem uma nova expectativa de educação para essa clientela. É necessário, portanto, criar serviços e propostas educativas abertas e flexíveis que atendam às necessidades de mudanças (MACIEL, 2000, p. 55).

Certamente os docentes em formação precisam acompanhar os avanços tecnológicos e fazer uso das mídias disponíveis na sociedade, uso consciente desse recurso e não o uso pelo

uso. “ Disciplinas que permeiam as mídias na formação de professores continuam sendo uma exceção, o que acaba dificultando a inserção dessas tecnologias no contexto educacional (SOUZA; BARBOSA 2013, p. 259). Já não é mais possível formar pessoas ficando atrelado somente a informar conteúdos ou pôr nos trilhos a velha lógica mecanicista da educação” (SABINO, 2012, p. 142). Diante disso, no contexto da formação, os futuros professores precisam experimentar dos novos recursos tecnológicos no seu cotidiano, ter acesso as mídias para romper com práticas tradicionais e possibilitar a construção de conhecimentos com a inserção das tecnologias no contexto educacional, para minimizar a lacuna entre a teoria e a prática.

Ao reconhecer as diferenças e as necessidades dos alunos com deficiência o trabalho com os recursos e as tecnologias contribuem para o aprender com o outro, a partir de contextos inclusivos e plural.

Assim,

Muitos professores, alguns de forma solitária, outros em ações coletivas ou colaborativas alteram o currículo estabelecido no PPP e transformam a prática pedagógica no **currículo em ação**. No entanto, em parte significativa dos casos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, na educação pública quanto na educação privada, faz-se necessário um novo currículo que prepare os docentes para uma concepção de educação inclusiva emancipadora, para familiarização, apropriação e uso da tecnologia assistiva. Portanto, é necessário que se elabore uma proposta de projeto para que a educação inclusiva e o uso das tecnologias assistivas façam parte da rotina das instituições educacionais. **Não se trata de oferecer** cursos de final de semana, cursos de verão ou **parceria de projetos pedagógicos entre escola pública e universidade**. Essas iniciativas são paliativas e não alteram a rotina da escola, a mentalidade dos professores nem se refletem nas políticas públicas. À medida que haja um planejamento pedagógico efetivo acompanhado de uma política de avaliação institucional interna na escola, o diagnóstico dos problemas educacionais levantados, as providências e as soluções serão mais efetivas e responderão às necessidades locais[...]

Os **currículos dos cursos** que formam esses profissionais precisam ser, **tanto no documento quanto na ação**, multidisciplinares e um dos elementos fundamentais para um novo programa é a pesquisa que precisa ser, além de um princípio científico, um princípio educativo, abrangendo três dimensões: pessoal, social e profissional (GIROTO; POKER; OMETE, 2012, p. 111-112) grifo nosso.

Nossa pesquisa demonstrou que continuamos, em grande parte, reproduzindo um currículo homogeneizador, um currículo sem ação e que a falta de preparação dos docentes numa perspectiva inclusiva é um tema que requer atenção. Por isso,

O debate sobre caminhos a serem percorridos a fim de desenvolvermos sistemas educacionais mais justos e igualitários para todos permanece às margens das agendas das universidades e dos programas de formação de professores. As pesquisas em educação raramente se propõem à intervenção na realidade e ao rompimento das barreiras ao desenvolvimento

humano e a à cidadania, tornando-se papeis sem valor social, enquanto a academia permanece inerte ante a desigualdade educacional e social do país. Os programas de formação inicial ou continuada de professores inevitavelmente refletem esta tendência (FERREIRA, 2006, p. 56).

O currículo somente se torna ação quando articulamos o conhecimento teórico com o prático, quando usamos de forma solitária a nossa autonomia para ajustá-lo, ao considerar as demandas trazidas para a sala de aula, em forma de um desabafo e desalento do aluno e já professor, quando temos familiaridade e fazemos bom uso das tecnologias assistivas, quando o conhecimento aprendido nas universidades encontram o caminho da escola, através de uma intervenção real devido a um relatório de estágio ou de uma pesquisa. Por fim, a formação inicial do professor é o elemento chave e estratégico para a construção, inovação e melhora da qualidade de qualquer contexto educacional inclusivo.

(IN) CONCLUSÕES

Pensar numa política de educação inclusiva implica refletir acerca da formação docente. Certamente a formação inicial é fundamental para o desenvolvimento dessa educação. As opiniões emitidas pelos professores e alunos do curso de Pedagogia da UFS forneceram indicadores que nos permitiram destacar alguns fatores e traçar (in) conclusões a respeito do processo de formação dos professores. Repensar o curso, deve ser fruto de exercício diário e perpassa por descentralizar os conhecimentos acerca da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Afinal a inclusão encontra-se na escola e na rede de ensino. Não devemos esperar respostas que venham dos sistemas e organizações educacionais, é preciso estabelecer rotas, caminhos interna e externamente para melhoria da formação dos docentes.

Assim, em outras palavras, o Curso de Pedagogia da UFS não pode preparar para a Educação Inclusiva com um currículo em que a Educação Especial ainda é “minimizada”, ficando restrita a apenas um dos “eixos da matriz curricular”. O curso deve preparar os licenciandos para as demandas do sistema de ensino e promover a interdisciplinaridade. Pensar o papel das diversas disciplinas do curso numa atitude de colaboração mútua, contextualizar a teoria e a prática, pois 40,63% dos alunos não conseguem articular a teoria aprendida com a prática necessária na sala de aula. Diante disso, trazer a escola para a universidade é imprescindível para formar um novo professor. Nunca é demais, contudo, afirmar que 100% dos alunos pontuaram a importância da inclusão das pessoas com deficiência na escola e que ela deve ser promotora dessa inclusão. Enfim, a universidade e o curso têm uma função social com a preparação do professor para saber lidar com as diferenças, a diversidade, com a inclusão.

O curso de Pedagogia da UFS responde a formação de professores de maneira insuficiente aos princípios da educação inclusiva, tendo em vista os 80% dos alunos que afirmaram não estarem preparados para atuar com crianças com/sem deficiência. Infere-se que, a inclusão de pessoas com deficiência na escola e na rede de ensino, seja pública ou particular é uma realidade, logo o curso precisa responder as demandas da formação com uma boa base. Nenhum curso em 100% prepara, mas ao menos para um bom começo em sala de aula, há uma lacuna existente entre o que se estuda na teoria e na prática, entre a formação recebida e a realidade da escola.

Quanto a organização do currículo do curso, ele contempla quanto à formação do professor as exigências das Diretrizes do curso, das legislações e das normas da instituição, por oferecer, dois componentes obrigatórios sobre Educação Especial, numa perspectiva da

educação inclusiva (LIBRAS e Fundamentos da Educação Inclusiva). Porém trata-se de um número reduzido de disciplinas, especialmente no que se refere ao conteúdo específico da Educação Especial. É necessária a inclusão de novas disciplinas, conforme 34,29 % dos alunos, para formar um professor preparado não apenas para a consciência da diversidade, mas para o trabalho prático com as pessoas com deficiência do ensino regular. A distribuição dessas disciplinas na estrutura curricular padrão do curso deve ser diferenciada, de modo que não sejam ministradas concomitantemente com os estágios supervisionados obrigatórios. Na Resolução do curso em vigor, essas disciplinas encontram-se em períodos posteriores aos estágios ou juntas com o TCC. Deve-se estabelecer para as disciplinas supracitadas uma distribuição melhor da carga horária em teórica e prática. Com relação ao TCC, o curso deve incluir nas normas aspectos que contemplem essa área de conhecimento, propiciar mais pesquisa sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva.

Ocorre que, diante dessa escola que precisa incluir a todos os alunos com/sem deficiência, a formação recebida na academia não responde as demandas da realidade. A distância entre a escola que temos e a escola que queremos continua a mesma, porque os saberes teóricos e práticos continuam desarticulados do contexto da sala de aula. Essa formação precisa ser repensada, mudar paradigmas para que os futuros professores saibam lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência.

Os saberes teóricos e práticos, com vista ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas continuam desarticuladas. A realidade vivida pelos alunos que trabalham ou aquelas vivências contidas no relatório do estágio não são utilizadas como ações de enfrentamento. Infere-se que não são transformadas em um currículo em ação. As teorias juntamente com a prática precisam dar respostas a essa demanda, a essa escola inclusiva.

É importante entender que não é função do curso de Pedagogia formar especialistas em educação especial numa perspectiva inclusiva, contudo precisa oferecer aos futuros professores os conhecimentos mínimos sobre os diferentes códigos de linguagem: LIBRAS (conforme SIGAA, um componente teórico), Braille, Comunicações Alternativas, entre outras, para atuação com os alunos com deficiência e na escola inclusiva.

A formação ministrada e as necessidades dos futuros professores na área da inclusão não estabelecem conexões, não há uma articulação dos conhecimentos teóricos com os práticos, a fim de empreender estratégias para a efetivação dessa inclusão, a fim de empreender um novo modelo de educação e de formação dos docentes. Conforme sabemos, é uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda difícil de ser realizada eficientemente na prática, se o currículo em ação continuar fragmentado dissociados

do contexto inclusivo por avaliações, métodos e recursos, entre outros que não relacionam entre si.

O curso pode, mas não deve passar dez anos sem ser reformulado. Afinal, as necessidades da contemporaneidade exigem uma resposta as demandas locais, regionais e nacionais. A Resolução do curso em vigor segue e cumpre o princípio da legalidade, ao que está instituído, mas não cumpre a necessidade da escola. Os professores formadores com base na autonomia que lhe é concedida pode modificar e busca preencher as lacunas da formação. Mas ainda é insuficiente.

Com isso, o que temos percebido é a urgente necessidade de se investir em uma formação em que o perfil do egresso apregoado no projeto do curso seja um currículo em ação pautado efetivamente no respeito ao outro e discutindo formas práticas de atuação diante da diversidade existente em sala de aula, especificamente como trabalhar com os alunos com deficiência. Dessa forma, o processo de inclusão acontecerá de maneira coletiva, interdisciplinar e contribuirá para a verdadeira inclusão.

Quanto as fragilidades, foi possível perceber que o curso precisa adicionar outras abordagens que desenvolvam a temática da educação especial numa perspectiva inclusiva, tais como trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade, a criatividade, a construção de uma equipe multidisciplinar para elaborar estratégias de intervenção, podendo ser um estudo de caso, a partir de contextos e casos reais.

Foi possível verificar que o curso deve proporcionar na formação de professores o máximo de tempo em contato com as crianças com deficiência nos reais contextos educativos. Daí a sugestão por parte dos alunos de um Estágio em Educação Especial ou um curso de pós-graduação nessa área.

Constatou-se, ainda que as ações empreendidas por professores da área estudada contribuem para que o futuro professor tenha um começo, mas precisamos buscar a formação para um bom começo, em que a teoria esteja vinculada a prática. Cabe ressaltar também que as demais licenciaturas precisam refletir sobre o seu projeto pedagógico do curso, porque a maneira de ensinar precisa acompanhar a modernidade, com as demandas reais da escola.

Em suma, as in(conclusões) acerca do curso de Pedagogia não se esgotam ao responder à questão de partida dessa investigação, não significam que seja o melhor caminho para a formação de professores é um olhar, uma reflexão. Formar bons professores é o caminho necessário para que a inclusão se torne possível.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M.E.D.A.. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- ARAGÃO, Judite Oliveira. Curso de Pedagogia no contexto de formação do educador. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; SOBRAL, Maria Neide (organização). **História e memória: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- ARANHA, M. S. F. (2004). **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, pp.160-173.
- _____, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel G.. **Ofício de mestre; imagens e autoimagens**. 9 Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BLANCO, Rosa. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad, 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editor, 1994.
- BRASIL. Decreto-Lei 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929. Poder Executivo, Brasília, DF, 1939.
- _____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429. Poder Executivo, Brasília, DF, 1961.
- _____. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, p. 59-65, 1963.
- _____. Decreto-Lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967, autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 21/3/1967, Página 3374. Brasília, DF, 1967.

BRASIL. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369, Poder Executivo. Brasília, DF, 1968.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Poder Executivo, Brasília, DF, 1982.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. (Lei de Libras). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 25/4/2002, Página 23. Poder Executivo. Brasília, DF, 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 23/12/2005, Página 28. Poder Executivo, Brasília, DF, 2005.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 7/7/2015, Página 2. Poder Executivo, Brasília, DF, 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Diana C. de; GRANDO, Belini Salete; BITTAR, Mariluce (Org.). In: **Qual a organização curricular necessária à escola do campo?** MACHADO, Ilma Ferreira. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora Porto, 2003.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTELLA, Mário Sergio. **Pensar bem nos faz bem!** Filosofia, Religião, Ciência, Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, Volume 1, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DELICIA, Enricome (org); STOBÄUS, Claus Dieter ...[ET AL]. **A docência na educação superior: sete olhares**. In Percursos da constituição da docência. GRILLO Marlene de. 2 ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DIVERSIDADE (verbete). In: **Dicionário Michaelis** [on line]. Disponível em: <www.michaelis.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2018.

DIVERSIDADE (verbete). **Dicionário Enciclopédico Koogan – Larousse** (1981). Porto: Selecções do “Readers Digest.”.Vol. 1, 1981

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

DUTRA, Claudia. **Inclusão que Funciona**. In Nova Escola, setembro, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de, SOBRAL, Maria Neide (organização). **História e memória: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação- doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assis. **Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica** Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Windz. **Educação inclusiva**: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?. *Revista Inclusão* – MEC, 2006.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMETE Sadao (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GOODE, W. J.; HATT, P. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

GODOY, A. S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar/Abr.1995.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília: Cortez, 1994.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

_____; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação.

LIMA, Elvira de Souza. “Currículo e desenvolvimento humano”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.1-47.

LÓPEZ Melero. M. “Uma nueva organización escolar para una nueva escuela”. In: SALVADOR, M. J.; Léon, M.J.& MIÑAN, A.(orgs.). **Integración escolar**: desarrollo curricular, organizativo y profesional. Granada: Aldhara, 1995.

LOPES, Dirce Efigênia Brito, ROSA, Éllen Cássia Esteves Costa Santa, FRANÇA, Silvana Diamantino. **Fundamentos e Metodologia da Educação Especial**. Montes Claros/MG. Editora Unimontes, 2012

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNT, I. **A prática da avaliação**. In: DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1995.

KAILER, O. G. da Luz; TOZETTO, S. S.. **O curso de Pedagogia: aspectos históricos e políticos, desafios e perspectivas**. In: EDUCARE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII PUC - Paraná. 26 a 29/10/2015 **Anais**. Curitiba, 2015.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo: Perspec. Vol. 14. n. 2 Abr/Jun 2000. Pp 51-56 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-88392000000200008&script=sci_arttext> Acesso em 09 abril de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o “deficit” intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In: Rodrigues, D. (Ed.), **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto, Porto Editora, pp. 77-91.

MARINI, T. **A função do ensino e a formação do professor universitário**. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2013.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **Educação inclusiva? Desafios para a escola**. EPECO: COMPLEXIDADE: A ESCOLA E O ENSINAR E O APRENDER, VIII **Anais...**, Cuiabá, junho, 2006. (Digital)

MAZZOTA, Marcos J. Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MESQUITA, Armélia Maria Araújo. **Currículo e educação inclusiva; as políticas curriculares nacionais**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v. 3, n.1, pp. 305-315, março de 2010 a setembro de 2010.

MYNAYO, M. C.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. (1-100), p.101-117.

_____. Conselho Federal de Educação; Resolução CFE nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] União**, de 12 de maio de 1969, Seção I, p. 8. Brasília, DF, 1969.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Poder Executivo, Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Poder Executivo. Brasília, DF, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Poder Executivo, Brasília, DF, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Poder Executivo, Brasília, DF, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº1. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 de fevereiro de 2009a, Seção 1, p. 16. Poder Executivo, Brasília, DF, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 9, de 03 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Brasília. DF, 2009b

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009. A Secretaria Especial do MEC solicita a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 haverá a distribuição de recursos do FUNDEB com base

nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009b. **Diário Oficial [da] União**, de 24/09/2009. Poder Executivo, Brasília. DF, 2009c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE-CP 01 de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Poder Executivo, Brasília, DF, 2015a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/ CNE/CP, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Poder Executivo, Brasília, DF, 2015c.

_____. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 de agosto de 2017, Seção 1, p. 26, Poder Executivo, Brasília, DF, 2017.

_____. Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Brasília, DF, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13 CNE/CEB, de 03 de junho de 2009. Define as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 24 de setembro de 2009 – Seção 1 – p. 13. Poder Executivo, Brasília, DF.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 2009 – Seção 1 – p. 17. Poder Executivo, Brasília, DF.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1 CNE/CP, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art.62 e 63 da Lei 9394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9131/95. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de outubro de 1999 – Seção 1 – p. 50. Poder Executivo, Brasília, DF.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 3 CNE/CP, de 03 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos

de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de outubro de 2018 – Seção 1 – p. 21. Poder Executivo, Brasília, DF.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 15 CNE/CES, de 02 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre solicitação de esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de maio de 2005 – Seção 1 – Poder Executivo, Brasília, DF.

MIRANDA, G.T; FILHO, T.A.G. **O Professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. EDUFBA. Salvador, 2012.

MORA, José Ginés. **O processo de modernização das universidades européias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização**. IN: AUDY, Jorge. Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. (Org.). Inovação e empreendedorismo na universidade = Innovation and Entrepreneurialism in the University. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. pp. 116-152.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; CANDAU, Vera Maria. **“Currículo, conhecimento e cultura”**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.83-1.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto editor, 1992.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

OLIVEIRA, A. A. S. **A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada?** In: PINHO, S.Z. (Org.). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009. P. 257-271.

_____. **Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico**. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara; Junqueira & Marin, 2010. P.141-150

OLIVEIRA, R. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de, VALENTIM, Fernanda O. Dourado, SILVA, Luis Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva.** – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão -1789.** Universidade de São Paulo. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. 1978. Consultado em 16 de setembro de 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 2ª edição. Edipro, 2005.

_____. **Declaração de Salamanca** e Enquadramento da Acção na Área das Unidades Educativas Especiais. Aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

PEREIRA, A. (2004). **Educação Multicultural – Teorias e práticas.** Porto: Edições Asa.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLETSCH, M. D. **Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado.** In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. (org.). Caminhos para uma Educação Inclusiva – políticas, práticas e apoios especializados. Ideia, João Pessoa, p. 115-132, 2014.

POPKEWITZ, T.S. **Profissionalização e Formação de Professores.** Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucautianos.** Petrópolis RJ, Vozes, 1994.

PORTO, Michel Barlow. **Avaliação Escolar: mitos e realidades.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

RIBEIRO, M. L. de L.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: **Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 2008, Uberlândia, MG. IV Simpósio Internacional - o estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia, 2008. v. 1. Disponível em: < www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES David. **Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade.** Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. **Formação de professores e inclusão: como se reformar os reformadores?** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul. -set. 2011.

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente uma presença silenciosa**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **A educação que temos, a educação que queremos**, In: Francisco Inbernón: A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALGADO, Simone da Silva. **Inclusão e processos de formação**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008. pp. 59-68.

SANTOS, J. B. dos. **A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de alunos com deficiência**. Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade. Salvador: v.11, pp. 27-44, janeiro/junho, 2002. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em agosto de 2018.

SANTOS, M. P.. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – Nº 7, maio de 2003 – pp. 78-91.

SANTOS, Ariane Martins dos; RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima. **Métodos e procedimentos utilizados na educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. **Revista Veras**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 37-61, janeiro/junho, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan. /abr., 2009, pp. 143-155.

SEVERINO, A. J. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e Identidade. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **“Currículo e identidade social: territórios contestados”**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1996.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Débora. **Conheça a Universidade Federal de Sergipe (UFS)**. (2012). In: Terra – Educação. Disponível em: < <https://www.estudopratico.com.br/conheca-a-universidade-federal-de-sergipe-ufs/>> Acesso em: 31 ago. 2018.

SILVA, L.C.; RODRIGUES, M. M.. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: RODRIGUES, Davis. (Org.) **Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summes, 2006.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: REDUC, 1991.

SOBRAL, Maria Neide. Seminário da Faculdade de Educação de Sergipe. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; SOBRAL, Maria Neide (organização). **História e memória: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade, BARBOSA, Josilene Souza Lima e SOUZA, Rita de Cácia Santos. **A importância dos recursos tecnológicos na prática docente**. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos, BARBOSA, Josilene Souza Lima (Org.). **Educação Inclusiva, Tecnologia e Tecnologia Assistiva**. Aracaju: Criação, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº **25/2008/CONEPE**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura/ São Cristóvão.

_____. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 84/2009/CONEPE**. Inclui a disciplina LIBRAS como obrigatória no currículo dos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia e como optativa para todos os outros cursos da UFS; Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?i dProducao=342866&key.>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

_____. **Relatório de Gestão UFS: 2004-2012**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, pp.32-34.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução Nº 14/2015/CONEPE** Aprova alterações nas Normas do Sistema Acadêmico de Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <0142015 - Normas Acadêmicas - Sigaa-UFS <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=628610&key>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

_____. Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). **Orientações dos Procedimentos para Elaboração e Revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFS.** (2018). Disponível em:< <http://prograd.ufs.br/>>. Acesso em 31 ago. 2018.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad. 2004.

_____. **Avaliação da aprendizagem:** Práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (ORG). Lições de Didática. In; **Os Conhecimentos Curriculares e do Ensino** de Maria Isabel da Cunha. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário/aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



PROJETO DE PESQUISA: PEDAGOGIA NA UFS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA REALIDADE EXCLUDENTE

ORIENTADORA: Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza

COORIENTADORA: Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos

QUESTIONÁRIO/ALUNO

Leia com atenção e responda a todas as questões.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: (A) 19-25 (B) 26-35 (C) 36-45 (D) 46-50 (E) mais de 50
2. Gênero: (A) Feminino (B) Masculino (C) Outro. Qual? _____
3. Ano de Ingresso no Curso de Pedagogia: _____
4. Tema da Monografia: _____

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5. Atua profissionalmente na área educacional?
 (A) Sim. Há quantos anos? _____ anos.
 (B) Não. Qual profissão? _____.

III – FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA

6. Como, na sua opinião, se forma um professor para atuar na educação especial numa perspectiva inclusiva?

7. O curso de Pedagogia forma os professores para atuarem numa perspectiva inclusiva, ou seja, você teve uma formação para um bom começo? Quais componentes curriculares trabalharam essa temática?

8. Em que o curso de Pedagogia precisa melhorar para você, futuro docente, ser um agente de/da inclusão, numa sociedade excludente?

9. O que você pensa sobre a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula?

10. Se você, futuro professor, está preparado para encarar o diverso, o plural, para atender aos alunos com/sem deficiência? Justifique sua resposta.

Agradeço sua colaboração. As informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e não o identificaremos.

Estou à disposição,

Lucineide Alves de Oliveira

Fone (79) 999515705

E-mail: lucimarieaju@gmail.com

APÊNDICE B - Questionário/professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: PEDAGOGIA NA UFS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA REALIDADE EXCLUDENTE

PESQUISADORA: Lucineide Alves de Oliveira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza

COORIENTADORA: Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos

QUESTIONÁRIO/PROFESSOR

Leia com atenção e responda a todas as questões, justificando-as.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: (A) 19-35 (B) 36-45 (C) 46-55 (D) 56-65 (E) mais de 65
2. Gênero: (A) Feminino (B) Masculino (C) Outro. Qual? _____

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3. Quantos anos atua profissionalmente na área educacional?
 - _____ anos.
4. Quantos anos atua como docente no Curso de Pedagogia?
 - _____ anos.

III – FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA

5. Na sua opinião, o Curso de Pedagogia prepara/forma para um bom começo os futuros professores para atuarem na educação especial numa perspectiva inclusiva?

6. Para você, como se forma um docente, para ser um agente de/da inclusão, numa sociedade excludente?

7. Considerando que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em vigor precisa se ajustar a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Na sua opinião, em que/como melhorar a estrutura curricular, a formação docente do Curso de Pedagogia em termos de Educação Especial numa perspectiva inclusiva?

Agradeço sua colaboração. As informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e não o identificaremos.

Estou à disposição,

Lucineide Alves de Oliveira

Fone (79) 999515705

E-mail: lucimarieaju@gmail.com

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: PEDAGOGIA NA UFS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA REALIDADE EXCLUDENTE

PESQUISADORA: Lucineide Alves de Oliveira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza

COORIENTADORA: Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos

ROTEIRO DA ENTREVISTA

AValiação:

1. Qual a principal perspectiva teórica de avaliação da aprendizagem utilizado pelo professor no curso?
2. Quais os principais instrumentos de avaliação que os professores utilizam em sala de aula. Descreva-os.

MÉTODOS DE ENSINO

1. Quais são os principais métodos utilizados em sala de aula? Descreva-os.

RECURSOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

1. Quais os principais recursos e tecnologias educacionais utilizados em sala de aula? Descreva-os.

ANEXOS

ANEXO A – Resolução Nº 25/2008/CONEPE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO



RESOLUÇÃO Nº 25/2008/CONEPE

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e dá outras providências.

O CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições legais e estatutárias;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE nº 11, de 18 de fevereiro de 2002 que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que estabelecem a carga horária dos cursos de licenciatura;

CONSIDERANDO a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;

CONSIDERANDO o currículo, como um processo de construção visando a propiciar experiências que possibilitem a compreensão das mudanças sociais e dos problemas delas decorrentes;

CONSIDERANDO a proposta apresentada pelo Colegiado do Curso de Pedagogia/Departamento de Educação;

CONSIDERANDO o Parecer do Relator Cons^o NAPOLEÃO DOS SANTOS QUEIROZ ao analisar o processo nº 3936/07-51;

CONSIDERANDO ainda, a decisão unânime deste Conselho em sua Reunião Ordinária hoje realizada,

RESOLVE

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Modalidade Licenciatura, que tem os códigos 410 e 414, funcionam nos turnos diurno e noturno, respectivamente, e dos quais resultará o grau de Licenciado em Pedagogia.

Art. 2º O Curso de Pedagogia, - Licenciatura, destina-se à formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos de nível médio e para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de atividades de gestão, coordenação, e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema educacional e em espaços não escolares, proporcionando o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício das funções de Planejamento, Supervisão, Orientação e Administração do Ensino visando o domínio dos conteúdos científicos e técnico-pedagógicos que habilite o futuro profissional a revelar:

I. compromisso social com sua profissão e com os atos dela decorrentes;

- II. capacidade para a pesquisa no trabalho docente e na gestão como concepção nuclear na orientação do curso;
- III. capacidade para a gestão democrática como instrumento pela qualidade do projeto educativo;
- IV. capacidade de investigação científica com valor criativo e ético da pesquisa educacional;
- V. coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, como elemento formador social, na qual o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos;
 - c) os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias de modo dialógico entre professores e alunos, e,
 - e) a pesquisa com foco tanto na educação como prática social quanto no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ambos processos dispõem de conhecimento que norteiam a ação.

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Pedagogia deve, antes de tudo, se comprometer com a formação societária de bases radicalmente democráticas através de uma atitude ética de solidariedade, honestidade, sentimento de indignação frente às injustiças sociais e humanas e compromisso com as transformações que beneficiam a maioria da população, objetivando a formação de um pedagogo/educador capaz de incorporar à sua prática profissional as dimensões do conhecer, analisar, sistematizar, propor e superar os desafios existentes na realidade sócio-educacional atual.

Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:

- I. Com relação às competências:
 - a) compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal;
 - b) analisar e criar processos educativos que possam interferir como estratégia de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável em ambientes escolar e não escolar;
 - c) compreender e analisar a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento das teorias pedagógicas;
 - d) conhecer e analisar os fundamentos das políticas públicas, em especial, no campo educacional e, a partir delas, intervir nas diferentes instâncias visando propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares, de forma a eliminar as discriminações e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;
 - e) dominar e aplicar os conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação disciplinar, no domínio pedagógico;
 - f) sistematizar e avaliar os processos, a investigação da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, e,
 - g) compreender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação.
- II. Com relação às habilidades:

- a) valorizar o diálogo como meio de construção de consenso entre opiniões, posições e idéias sem evitar as divergências;
- b) resolver conflitos sem, contudo, isolar os conflitantes, aprendendo cada vez mais no convívio com seus pares e situações;
- c) pensar criticamente não só como forma de perceber as injustiças históricas e sociais, mas, principalmente, a partir desse olhar crítico, propor alternativas criativas, esperançosas e solucionadoras de problemas;
- d) participar de projetos educativos e sociais na consciência de seu ser político;
- e) identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas, nos demais *locus* educativos;
- f) buscar articulações que permitam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico;
- g) vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional;
- h) implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;
- i) apresentar disposição e dedicação em seus empreendimentos;
- j) sistematizar, organizar e coordenar idéias referentes à sua formação tanto no seu modo de expressar-se oralmente quanto em sua escrita;
- k) assumir o compromisso de contribuir para a melhoria da educação e das condições sociais sobre as quais ela se dá;
- l) apresentar qualidades pessoais de se auto-compreender enquanto indivíduo singular e constituído na interação com o outro, com seu grupo social e como elemento pertencente à espécie humana, e,
- m) orgulhar-se de sua nacionalidade, sua origem social, sua etnia, seu gênero, sua história e profissão.

Art. 5º Define-se como áreas de atuação do licenciado em Pedagogia:

- I. **Docência:** entendida em seu sentido amplo, como trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, no sentido estrito como relações multideterminadas de procedimentos didático-pedagógicos intencionais passíveis de abordagem interdisciplinar, podendo atuar:
 - a) na Educação Infantil em instituições escolares e não escolares que abrigam crianças de 0 a 6 anos de idade;
 - b) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições escolares e não escolares que abrigam crianças de 6 a 10 anos de idade, bem como na - de Educação de Jovens e Adultos correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental;
 - c) na de Educação Especial em instituições escolares e não escolares que abrigam crianças e adolescentes com deficiências;
 - d) em projetos de ação educativa em instituições não escolares, e,
 - e) docência nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal em Nível Médio.
- II. **Gestão Educacional:** entendida como organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais, podendo atuar:
 - a) na administração da unidade escolar da educação básica, tendo em vista a gestão democrática, e,
 - b) na administração e supervisão de um sistema de ensino que agrupa um conjunto de unidades escolares da educação básica, atuando na instância das diretorias de

ensino ou em secretarias municipais de educação, tendo em vista a gestão democrática.

Art. 6º O Curso de Pedagogia, Licenciatura terá ingresso semestral, sendo no primeiro semestre letivo ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o período diurno (Curso 410) e 50 (cinquenta) vagas, no segundo semestre para o período noturno (Curso 414) através do Processo Seletivo.

Parágrafo Único: São os seguintes os pesos definidos para as provas do Processo Seletivo: Português 05 (cinco), Matemática 01 (um), Geografia 03 (três), Química 01 (um), Biologia 01 (um), Língua Estrangeira 03 (três), Física 01 (um), História 04 (quatro).

Art. 7º Os Cursos de Pedagogia, Licenciatura (Curso: 410 – diurno e Curso: 414 - noturno) serão ministrados com a carga horária de 3.255 (três mil duzentas e cinquenta e cinco) horas que equivalem a 217 (duzentos e dezessete) créditos, dos quais 201 (duzentos e um) são obrigatórios, 16 (dezesseis) são optativos/atividades complementares.

§ 1º Esses cursos deverão ser integralizados no mínimo, de oito e, no máximo, de quatorze, semestres letivos.

§ 2º O aluno do Curso de Pedagogia, Licenciatura (Curso: 410 - diurno) poderá cursar um máximo de 37 (trinta e sete), uma média de 28 (vinte e oito) e um mínimo de 19 (dezenove) créditos por semestre letivo.

§ 3º O aluno do Curso de Pedagogia, Licenciatura (Curso: 414 - noturno) poderá cursar um máximo de 37 (trinta e sete), uma média de 22 (vinte e dois) e um mínimo de 19 (dezenove) créditos por semestre letivo.

Art. 8º A estrutura curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura se estruturará por meio de núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleos integradores, articulando-os aos eixos temáticos capazes de garantir uma sólida formação do/a educador/a e de acordo com a trajetória das pesquisas desenvolvidas pelo Departamento de Educação.

- I. **Núcleo de Estudos Básicos** - organizado por um conjunto de disciplinas formadoras articuladas entre os marcos teóricos conceituais das ciências da educação, das diferentes linguagens e processos de investigação e das práticas/vivências educativas em diferentes ambientes institucionais ou comunitários.
- II. **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** - tem por base a investigação/pesquisa em educação como elemento fundante da prática docente em diferentes ambientes institucionais ou comunitários.
- III. **Núcleos integradores** - com a finalidade de promover a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão por meio de projetos específicos, de seminários, vivências entre outros.

Parágrafo Único: Nesta proposta os núcleos se articulam nos seguintes eixos temáticos:

- a) campos do conhecimento educacional;
- b) Sociedade, Estado e Educação;
- c) Prática Educativa (crianças, adolescentes, jovens e adultos);
- d) Currículo, Conhecimento e Diversidade Sócio-Cultural;
- e) Política e Gestão em Educação;
- f) Docência, Infância, Juventude e Cultura, e,
- g) Educação e Comunicação.

Art. 9º O currículo pleno dos Cursos de Pedagogia Licenciatura é formado por um Currículo Padrão que inclui as disciplinas obrigatórias e o estágio curricular supervisionado obrigatório, constante do Anexo II, e por um Currículo Complementar que inclui as disciplinas optativas, constantes do Anexo III da presente Resolução.

Parágrafo Único: O Ementário das disciplinas dos Cursos de Pedagogia - Licenciatura consta do Anexo IV da presente Resolução e inclui, além das ementas das disciplinas do curso, as ementas dos Seminários de Estudos I e II, Seminários Integradores I e II e Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

Art. 10. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, previsto na Resolução nº 1/2006/CNE será desenvolvido através do Estágio Supervisionado I, II, III e IV correspondendo a um total de 20 (vinte) créditos ou 300 (trezentas) horas a partir do início da segunda metade do curso e será regulado pelas Normas Específicas, em conformidade com a legislação vigente.

§ 1º Para cada estágio supervisionado deverá ser computado na carga horária do orientador pedagógico apenas 30 horas, destinadas à orientação.

§ 2º Quando se tratar de estágio supervisionado, a carga horária que deverá constar do conjunto sugestão será de 30 (trinta) horas, as demais corresponderão às atividades nas escolas, integralizando a carga horária total prevista no Projeto Pedagógico.

Art. 11. A monografia é um processo acadêmico-pedagógico de iniciação científica que se opera dentro de diversos componentes curriculares, possibilitando ao aluno a realização de uma pesquisa articulada com um dos Núcleos Temáticos do Departamento regido por legislação específica.

§ 1º Para cada Monografia (I e II), deverá ser computado na carga horária do orientador apenas 60 (sessenta) horas, destinadas à orientação.

§ 2º Quando se tratar de monografia (I e II), a carga horária que deverá constar do conjunto sugestão será de 60 (sessenta) horas, correspondentes a orientação, as demais corresponderão às atividades de elaboração do trabalho monográfico, integralizando a carga horária total prevista no Projeto Pedagógico.

Art. 12. A prática como componente curricular será desenvolvido através das disciplinas: Linguística Aplicada à Alfabetização; Alfabetização; Alfabetização Matemática; Arte Educação; Educação e Corporalidade; Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e Didática; vivenciadas ao longo do curso, com carga horária de 675 (seiscentas e setenta e cinco) horas.

Art. 13. Os créditos optativos definidos no Art. 7º poderão ser integralizados através das disciplinas integrantes do currículo complementar ou atividades complementares previstas nas normas do sistema acadêmico da UFS:

- I. participação em eventos científicos, profissionais e culturais;
- II. participação em programas de extensão;
- III. desenvolvimento de projetos de iniciação científica, ou,
- IV. Monitoria.

Parágrafo Único: O aluno poderá cumprir também, a seu critério, carga horária das atividades complementares, através de matrícula em disciplinas oferecidas pelos diversos Departamentos da UFS.

Art. 14. Todos os alunos matriculados nos Cursos de Pedagogia Licenciatura (Curso: 410 - diurno e Curso: 414 - noturno) deverão ser adaptados ao novo currículo, exceto os formandos do semestre de implantação, de acordo com o que dispõe o parágrafo 1º do artigo 57 do Regimento Geral da UFS.

§1º A análise dos históricos escolares, para efeito de adaptação curricular, será feita pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, reservando-se ao Colegiado o direito de decidir sobre a suspensão temporária de pré-requisitos na matrícula do primeiro semestre letivo de implementação desta Resolução.

§2º Ao aluno que tiver cursado disciplinas para as quais foram alterados os pré-requisitos, serão assegurados os créditos obtidos, ainda que não tenha cursado o(s) novo(s) pré-requisito(s).

§3º No processo de adaptação curricular, o aluno terá direito às novas disciplinas equivalentes, mesmo que não disponha do(s) pré-requisito(s) exigido(s) para as mesmas.

§4º O aluno que, no processo de adaptação curricular, receber uma disciplina cujo(s) pré-requisito(s) não possua, deverá, obrigatoriamente, cursar esse(s) pré-requisito(s), caso não tenha(m) sido recebido(s) em equivalência.

§5º Os casos específicos de adaptação curricular serão decididos pelo Colegiado de Curso.

§6º Será garantido aos alunos o prazo de 120 (cento e vinte) dias, após tomarem ciência da adaptação curricular, para entrarem com recurso junto ao Colegiado dos Cursos de Pedagogia.

Art. 15. A coordenação didático-pedagógica bem como a avaliação e o acompanhamento sistemático dos Cursos de Pedagogia - Licenciatura (diurno-curso: 410) e (noturno-curso: 414) caberão ao Departamento de Educação/Colegiado dos Cursos de Pedagogia.

Parágrafo Único: A avaliação do processo será realizada através do que define o Programa de Auto-Avaliação Institucional.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor no segundo semestre de 2008, revogam-se as disposições em contrário e em especial as Resoluções nº 06/1993/CONEP, nº 01/2000/CONEP e nº 13/1994/CONEP.

Sala das Sessões, 28 de abril de 2008

REITOR Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
PRESIDENTE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**



RESOLUÇÃO Nº 25/2008/CONEPE

ANEXO I

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

A composição curricular dos Cursos de Pedagogia, Licenciatura (Curso: 410 – diurno e Curso: 414 – noturno) está constituída dos seguintes núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleos Integradores. Cada núcleo se articulará aos eixos temáticos capazes de garantir uma sólida formação do/a educador/a e de acordo com a trajetória das pesquisas desenvolvidas pelo Departamento de Educação. O quadro 01 é representativo dos eixos temáticos e as respectivas disciplinas.

QUADRO 01 – EIXOS TEMATICOS E RESPECTIVAS DISCIPLINAS

Eixos Temáticos	Disciplinas	CR	CH
Campos do Conhecimento Educacional	Fundamentos Filosóficos da Educação	05	75
	Fundamentos Sociológicos da Educação	05	75
	Introdução à História da Educação	05	75
	História da Educação em Sergipe	04	60
	Antropologia na Educação	04	60
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	04	60
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	04	60
	Fundamentos da Investigação Científica	04	60
	Pesquisa em Educação	04	60
	Métodos Quantitativos em Educação	04	60
	Educação e Ética Ambiental	04	60
	Política e Educação	04	60
	Educação Comparada	04	60
	Introdução à Psicologia Social	04	60
Sociedade, Estado e Educação	Educação Brasileira	04	60
	Educação e Movimentos Sociais	04	60
	Trabalho e Educação	04	60
	Desenvolvimento de Comunidade	04	60
	História Econômica e Social do Brasil	04	60
Práticas Educativas (Crianças, Adolescentes, Jovens e adultos)	Linguística Aplicada à Alfabetização	04	60
	Alfabetização	05	75
	Alfabetização Matemática	04	60
	Arte / Educação	04	60
	Educação e Corporalidade	04	60
	Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do EF	04	60
	Ensino da Matemática nos anos iniciais do EF	04	60
	Ensino de Ciências nos anos iniciais do EF	04	60
	Ensino de História nos anos iniciais do EF	04	60
	Ensino de Geografia nos anos iniciais do EF	04	60
	Musicalização e Expressão Dramática	04	60
	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	04	60
	Introdução à Dinâmica de Grupo	04	60

Currículo, Conhecimento e Diversidade Cultural	Didática I	04	60
	Estágio Supervisionado I	05	75
	Estágio Supervisionado II	05	75
	Estágio Supervisionado III	05	75
	Estágio Supervisionado IV	05	75
	Educação de Adultos	04	60
	Educação do Campo	05	75
	Fundamentos da Educação Inclusiva	04	60
	Língua Brasileira de Sinais	04	60
	Teorias de Currículo	04	60
	Cultura Brasileira	04	60
Política e Gestão em Educação	Política e Gestão Educacional I	04	60
	Política e Gestão Educacional II	04	60
	Organização do Trabalho Pedagógico	04	60
	Avaliação Educacional	04	60
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04	60
	Direito e Legislação Social	04	60
Infância, Juventude e Cultura	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	60
	História Social da Criança	04	60
	Educação de 0 a 3 anos	04	60
	Recreação I	04	60
Educação e Comunicação	Teorias da Educação e da Comunicação	04	60
	Princípios da Educação à Distância	04	60
	Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação	04	60
	Produção de Textos	04	60
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Seminário de Estudos I	02	30
	Seminário de Estudos II	02	30
	Tópicos Especiais em Educação	04	60
	Monografia I	08	120
	Monografia II	08	120
	Inglês Instrumental I	04	60
Núcleos Integradores	Seminários Integradores I	02	30
	Seminários Integradores II	02	30

1 - NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS**QUADRO 02 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS - Carga Horária: 2.535 horas**

Disciplinas	Nº de Créditos	Carga Horária
Fundamentos Filosóficos da Educação	05	75
Fundamentos Sociológicos da Educação	05	75
Introdução à História da Educação	05	75
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	04	60
Antropologia na Educação	04	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	04	60
Fundamentos da Investigação Científica	04	60
Pesquisa em Educação	04	60
Educação e Ética Ambiental	04	60
Política e Educação	04	60
Educação Brasileira	04	60
Trabalho e Educação	04	60
Linguística Aplicada à Alfabetização	04	60
Alfabetização Matemática	04	60
Alfabetização	05	75
Arte Educação	04	60
Educação e Corporalidade	04	60
Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60
Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60
Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60
Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60
Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60
Didática	04	60
Estágio Supervisionado I	05	75
Estágio Supervisionado II	05	75
Estágio Supervisionado III	05	75
Estágio Supervisionado IV	05	75
Educação de Adultos	04	60
Educação do Campo	05	75
Teorias de Currículo	04	60
Fundamentos da Educação Inclusiva	04	60
Língua Brasileira de Sinais	04	60
Política e Gestão Educacional I	04	60
Política e Gestão Educacional II	04	60
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04	60
Organização do Trabalho Pedagógico	04	60
Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	60
História Social da Criança	04	60
Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação	04	60
Teorias da Educação e da Comunicação	04	60
TOTAL	169	2.535

2. NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS

QUADRO 03 DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – Carga Horária – 360 horas

Códigos	Disciplinas	Nº de créditos	Carga Horária
401401	Seminários de Estudos I	02	30
401402	Seminários de Estudos II	02	30
401394	Produção de Texto	04	60
401404	Monografia I	08	120
401405	Monografia II	08	120
TOTAL		24	360

3. NÚCLEOS INTEGRADORES

QUADRO 04 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – Carga Horária: 60 horas

Códigos	Disciplinas	Nº de Créditos	Carga Horária
401411	Seminário Integrador I	02	30
401412	Seminário Integrador II	02	30
TOTAL		04	60

4. NÚCLEO DE CONTEÚDOS COMPLEMENTARES

QUADRO 05 - DISCIPLINAS COM CARÁTER OPTATIVO – Carga Horária: 240 horas

Disciplinas	Nº de Créditos	Carga Horária
Optativa I	04	60
Optativa II	04	60
Optativa III	04	60
Optativa IV	04	60
Total	16	240

O aluno poderá cumprir, a seu critério, carga horária das atividades complementares, através de matrícula em disciplinas oferecidas pelos diversos Departamentos da UFS.

5 - ESTRUTURA CURRICULAR GERAL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

5.1 – CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA (CURSO: 410 – DIURNO)

Integralização

Duração: de 3 a 6 anos

Créditos: Obrigatórios: 201

Optativos/Atividade complementares: 16

Carga Horária: 3.255 horas

Créditos por semestre: Mínimo: 19

Médio: 28

Máximo: 37

CODIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
PRIMEIRO SEMESTRE					
404712	Produção e Recepção de Texto I	04	60	2.02.0	-
401301	Fundamentos Filosóficos da Educação	05	75	4.01.0	-
401303	Introdução à História da Educação	05	75	4.01.0	-
401305	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	04	60	3.01.0	-
401312	Política e Educação	04	60	3.01.0	-
401372	História Social da Criança	04	60	3.01.0	-
401384	Seminários de Estudos I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
SEGUNDO SEMESTRE					
401302	Fundamentos Sociológicos da Educação	05	75	4.01.0	-
401306	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	04	60	3.01.0	401305
401342	Didática I	04	60	3.01.0	-
401363	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04	60	3.01.0	-
401371	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	60	3.01.0	401372
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		25	375		
TERCEIRO SEMESTRE					
401311	Educação e Ética Ambiental	04	60	3.01.0	-
401321	Educação Brasileira	04	60	3.01.0	401303
401331	Linguística Aplicada a Alfabetização	04	60	3.01.0	-
401332	Alfabetização Matemática	04	60	3.01.0	-
401334	Arte/Educação	04	60	3.01.0	-
401383	Teorias da Educação e da Comunicação	04	60	3.01.0	-
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
QUARTO SEMESTRE					
401304	Antropologia na Educação	04	60	3.01.0	-
401307	Fundamentos da Investigação Científica	04	60	4.00.0	-
401333	Alfabetização	05	75	4.01.0	401331
401353	Teorias de Currículo	04	60	3.01.0	401302
401381	Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação	04	60	3.01.0	401383
401385	Seminários de Estudos II	02	30	2.00.0	-
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		27	405		

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
QUINTO SEMESTRE					
401308	Pesquisa em Educação	04	60	2.02.0	401307
401337	Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401332/401333
401338	Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401343	Estágio Supervisionado I	05	75	1.04.0	401333/401371
401351	Educação de Adultos	04	60	3.01.0	401321
401361	Política e Gestão Educacional I	04	60	3.01.0	401363
TOTAL DE CRÉDITOS		25	375		
SEXTO SEMESTRE					
401323	Trabalho e Educação	04	60	3.01.0	-
401336	Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401339	Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401341	Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401344	Estágio Supervisionado II	05	75	1.04.0	401343
401362	Política e Gestão Educacional II	04	60	3.01.0	401361
401388	Seminários Integradores I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		27	405		
SETIMO SEMESTRE					
401335	Educação e Corporalidade	04	60	3.01.0	-
401354	Fundamentos da Educação Inclusiva	04	60	3.01.0	-
401364	Organização do Trabalho Pedagógico	04	60	3.01.0	401323
401365	Avaliação Educacional	04	60	3.01.0	-
401345	Estágio Supervisionado III	05	75	1.04.0	401344
401386	Monografia I	08	120	4.04.0	401308
TOTAL DE CRÉDITOS		29	435		
OITAVO SEMESTRE					
401346	Estágio Supervisionado IV	05	75	1.04.0	401345
401352	Educação do Campo	05	75	4.01.0	401302
401355	Língua Brasileira de Sinais	04	60	3.01.0	401354
401387	Monografia II	08	120	2.06.0	401386
401389	Seminários Integradores II	02	30	2.00.0	401388
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		

5.2 – CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA (CURSO: 414 – NOTURNO)

Integralização

Duração: de 3 a 6 anos

Créditos: Obrigatórios: 201

Optativos/Atividade complementares: 16

Carga Horária: 3.255 horas

Créditos por semestre: Mínimo: 19

Médio: 22

Máximo: 37

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRE-REQ.
PRIMEIRO SEMESTRE					
401301	Fundamentos Filosóficos da Educação	05	75	4.01.0	-
401303	Introdução à História da Educação	05	75	4.01.0	-
401312	Política e Educação	04	60	3.01.0	-
401372	História Social da Criança	04	60	3.01.0	-
401384	Seminários de Estudos I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
SEGUNDO SEMESTRE					
404712	Produção e Recepção de Texto I	04	60	2.02.0	-
401305	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	04	60	3.01.0	-
401342	Didática I	04	60	3.01.0	-
401363	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04	60	3.01.0	-
401371	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	60	3.01.0	401372
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
TERCEIRO SEMESTRE					
401306	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	04	60	3.01.0	401305
401321	Educação Brasileira	04	60	3.01.0	401303
401331	Linguística Aplicada à Alfabetização	04	60	3.01.0	-
401332	Alfabetização Matemática	04	60	3.01.0	-
401383	Teorias da Educação e da Comunicação	04	60	3.01.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
QUARTO SEMESTRE					
401302	Fundamentos Sociológicos da Educação	05	75	4.01.0	
401333	Alfabetização	05	75	4.01.0	401331
401334	Arte/Educação	04	60	3.01.0	-
401307	Fundamentos da Investigação Científica	04	60	4.00.0	-
401385	Seminários de Estudos II	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
QUINTO SEMESTRE					
401311	Educação e Ética Ambiental	04	60	3.01.0	-
401304	Antropologia na Educação	04	60	3.01.0	-
401353	Teorias de Currículo	04	60	3.01.0	401302
401381	Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação	04	60	3.01.0	401383
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar 1	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
SEXTO SEMESTRE					
401308	Pesquisa em Educação	04	60	2.02.0	401307
401337	Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401332/401333
401338	Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401343	Estágio Supervisionado I	05	75	1.04.0	401333/401371
401351	Educação de Adultos	04	60	3.01.0	401321
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar 2	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		25	375		
SÉTIMO SEMESTRE					
401361	Política e Gestão Educacional I	04	60	3.01.0	401363
401336	Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401339	Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401341	Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401344	Estágio Supervisionado II	05	75	1.04.0	401343
401388	Seminários Integradores I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		23	345		
OITAVO SEMESTRE					
401323	Trabalho e Educação	04	60	3.01.0	-
401364	Organização do Trabalho Pedagógico	04	60	3.01.0	401323
401365	Avaliação Educacional	04	60	3.01.0	-
401345	Estágio Supervisionado III	05	75	1.04.0	401344
401362	Política e Gestão Educacional II	04	60	3.01.0	401361
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar 3	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		25	375		
NONO SEMESTRE					
401335	Educação e Corporalidade	04	60	3.01.0	-
401354	Fundamentos da Educação Inclusiva	04	60	3.01.0	-
401386	Monografia I	08	120	4.04.0	401308
401346	Estágio Supervisionado IV	05	75	1.04.0	401345
401389	Seminários Integradores II	02	30	2.00.0	401388
TOTAL DE CRÉDITOS		23	345		
DÉCIMO SEMESTRE					
401352	Educação do Campo	05	75	4.01.0	401302
401355	Língua Brasileira de Sinais	04	60	3.01.0	401354
401387	Monografia II	08	120	2.06.0	401386
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar 4	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		21	315		



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**



RESOLUÇÃO Nº 25/2008/CONEPE

ANEXO II

ESTRUTURA CURRICULAR PADRÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

1 - DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA (CURSO: 410 - DIURNO)
Integralização

Duração: de 3 a 6 anos

Créditos: Obrigatórios: 201

Optativos/Atividade complementares: 16

Carga Horária: 3.255 horas

Créditos por semestre: Mínimo: 19

Médio: 28

Máximo: 37

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
PRIMEIRO SEMESTRE					
404712	Produção e Recepção de Texto I	04	60	2.02.0	-
401301	Fundamentos Filosóficos da Educação	05	75	4.01.0	-
401303	Introdução à História da Educação	05	75	4.01.0	-
401305	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	04	60	3.01.0	-
401312	Política e Educação	04	60	3.01.0	-
401372	História Social da Criança	04	60	3.01.0	-
401384	Seminários de Estudos I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
SEGUNDO SEMESTRE					
401302	Fundamentos Sociológicos da Educação	05	75	4.01.0	-
401306	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	04	60	3.01.0	401305
401342	Didática I	04	60	3.01.0	-
401363	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04	60	3.01.0	-
401371	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	60	3.01.0	401372
TOTAL DE CRÉDITOS		21	315		
TERCEIRO SEMESTRE					
401311	Educação e Ética Ambiental	04	60	3.01.0	-
401321	Educação Brasileira	04	60	3.01.0	401303
401331	Linguística Aplicada à Alfabetização	04	60	3.01.0	-
401332	Alfabetização Matemática	04	60	3.01.0	-
401334	Arte/Educação	04	60	3.01.0	-
401383	Teorias da Educação e da Comunicação	04	60	3.01.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		24	360		

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
QUARTO SEMESTRE					
401304	Antropologia na Educação	04	60	3.01.0	-
401307	Fundamentos da Investigação Científica	04	60	4.00.0	-
401333	Alfabetização	05	75	4.01.0	401331
401353	Teorias de Currículo	04	60	3.01.0	401302
401381	Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação	04	60	3.01.0	401383
401385	Seminários de Estudos II	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		23	345		
QUINTO SEMESTRE					
401308	Pesquisa em Educação	04	60	2.02.0	401307
401337	Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401332/401333
401338	Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401343	Estágio Supervisionado I	05	75	1.04.0	401333/401371
401351	Educação de Adultos	04	60	3.01.0	401321
401361	Política e Gestão Educacional I	04	60	3.01.0	401363
TOTAL DE CRÉDITOS		25	375		
SEXTO SEMESTRE					
401323	Trabalho e Educação	04	60	3.01.0	-
401336	Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401339	Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401341	Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401344	Estágio Supervisionado II	05	75	1.04.0	401343
401362	Política e Gestão Educacional II	04	60	3.01.0	401361
401388	Seminários Integradores I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		27	405		
SÉTIMO SEMESTRE					
401335	Educação e Corporalidade	04	60	3.01.0	-
401354	Fundamentos da Educação Inclusiva	04	60	3.01.0	-
401364	Organização do Trabalho Pedagógico	04	60	3.01.0	401323
401365	Avaliação Educacional	04	60	3.01.0	-
401345	Estágio Supervisionado III	05	75	1.04.0	401344
401386	Monografia I	08	120	4.04.0	401308
TOTAL DE CRÉDITOS		29	435		
OITAVO SEMESTRE					
401346	Estágio Supervisionado IV	05	75	1.04.0	401345
401352	Educação do Campo	05	75	4.01.0	401302
401355	Língua Brasileira de Sinais	04	60	3.01.0	401354
401387	Monografia II	08	120	2.06.0	401386
401389	Seminários Integradores II	02	30	2.00.0	401388
TOTAL DE CRÉDITOS		24	360		

2 – DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA (CURSO: 414 – NOTURNO)
Integralização

Duração: de 3 a 7 anos

Créditos: Obrigatórios: 171

Optativos/Atividade complementares: 16

Carga Horária: 3.255 horas

Créditos por semestre: Mínimo: 19

Médio: 22

Máximo: 37

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
PRIMEIRO SEMESTRE					
401301	Fundamentos Filosóficos da Educação	05	75	4.01.0	-
401303	Introdução à História da Educação	05	75	4.01.0	-
401312	Política e Educação	04	60	3.01.0	-
401372	História Social da Criança	04	60	3.01.0	-
401384	Seminários de Estudos I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
SEGUNDO SEMESTRE					
404712	Produção e Recepção de Texto I	04	60	2.02.0	-
401305	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	04	60	3.01.0	-
401342	Didática I	04	60	3.01.0	-
401363	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	04	60	3.01.0	-
401371	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	60	3.01.0	401372
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
TERCEIRO SEMESTRE					
401306	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	04	60	3.01.0	401305
401321	Educação Brasileira	04	60	3.01.0	401303
401331	Linguística Aplicada à Alfabetização	04	60	3.01.0	-
401332	Alfabetização Matemática	04	60	3.01.0	-
401383	Teorias da Educação e da Comunicação	04	60	3.01.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
QUARTO SEMESTRE					
401302	Fundamentos Sociológicos da Educação	05	75	4.01.0	
401333	Alfabetização	05	75	4.01.0	401331
401334	Arte/Educação	04	60	3.01.0	-
401307	Fundamentos da Investigação Científica	04	60	4.00.0	-
401385	Seminários de Estudos II	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		20	300		
QUINTO SEMESTRE					
401311	Educação e Ética Ambiental	04	60	3.01.0	-
401304	Antropologia na Educação	04	60	3.01.0	-
401353	Teorias de Currículo	04	60	3.01.0	401302
401381	Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação	04	60	3.01.0	401383
TOTAL DE CRÉDITOS		16	240		

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
SEXTO SEMESTRE					
401308	Pesquisa em Educação	04	60	2.02.0	401307
401337	Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401332/401333
401338	Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401343	Estágio Supervisionado I	05	75	1.04.0	401333/401371
401351	Educação de Adultos	04	60	3.01.0	401321
TOTAL DE CRÉDITOS		21	315		
SETIMO SEMESTRE					
401361	Política e Gestão Educacional I	04	60	3.01.0	401363
401336	Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401339	Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401341	Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	04	60	3.01.0	401333
401344	Estágio Supervisionado II	05	75	1.04.0	401343
401388	Seminários Integradores I	02	30	2.00.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		23	345		
OITAVO SEMESTRE					
401323	Trabalho e Educação	04	60	3.01.0	-
401364	Organização do Trabalho Pedagógico	04	60	3.01.0	401323
401365	Avaliação Educacional	04	60	3.01.0	-
401362	Política e Gestão Educacional II	04	60	3.01.0	401361
401345	Estágio Supervisionado III	05	75	1.04.0	401344
TOTAL DE CRÉDITOS		21	315		
NONO SEMESTRE					
401335	Educação e Corporalidade	04	60	3.01.0	-
401354	Fundamentos da Educação Inclusiva	04	60	3.01.0	-
401386	Monografia I	08	120	4.04.0	401308
401346	Estágio Supervisionado IV	05	75	1.04.0	401345
401362	Política e Gestão Educacional II	04	60	3.01.0	401361
TOTAL DE CRÉDITOS		25	375		
DÉCIMO SEMESTRE					
401352	Educação do Campo	05	75	4.01.0	401302
401389	Seminários Integradores II	02	30	2.00.0	401388
401355	Língua Brasileira de Sinais	04	60	3.01.0	401354
401387	Monografia II	08	120	2.06.0	401386
TOTAL DE CRÉDITOS		19	285		



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**



RESOLUÇÃO Nº 25/2008/CONEPE

ANEXO III

**CURRÍCULO COMPLEMENTAR PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA
(CURSO 410 - DIURNO E CURSO 414 - NOTURNO)**

O currículo complementar corresponde ao conjunto de disciplinas optativas/atividades complementares, necessárias à integralização dos créditos do curso, respeitando-se a legislação vigente da UFS.

CURRÍCULO COMPLEMENTAR

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRE-REQ.
401309	Métodos Quantitativos em Educação	04	60	3.01.0	401307
401313	História da Educação em Sergipe	04	60	3.01.0	-
401322	Educação e Movimentos Sociais	04	60	3.01.0	-
401373	Educação de 0 a 3 anos	04	60	3.01.0	401371
401382	Princípios da Educação a Distância	04	60	3.01.0	401383
401391	Tópicos Especiais em Educação I	04	60	3.01.0	-
401392	Tópicos Especiais em Educação II	02	30	2.00.0	-
203503	Atividade Física e Lazer	04	60	1.03.2	
203504	Atividade Física e Saúde	04	60	1.03.2	
402273	História Econômica Geral e do Brasil	04	60	4.00.0	
404849	Inglês Instrumental	04	60	2.02.0	
404883	Espanhol Instrumental	04	60	2.02.0	-
406211	Psicologia Geral	04	60	4.00.2	-
406255	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	04	60	3.01.2	401305*
406271	Introdução à Psicologia Social	04	60	3.01.2	-
406276	Introdução à Dinâmica de Grupo	04	60	1.03.2	-

*Pré-requisito específico para este curso.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**



RESOLUÇÃO Nº 25/2008/CONEPE

ANEXO IV

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OFERTADAS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

401301 - Fundamentos Filosóficos da Educação

Cr: 05 CH: 75 PEL: 4.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Relação entre educação e filosofia. As correntes filosóficas: idealismo, racionalismo, pragmatismo, existencialismo, essencialismo, materialismo e dialética. Filosofia da educação no Brasil.

401302 - Fundamentos Sociológicos da Educação

Cr: 05 CH: 75 PEL: 4.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Origens histórico-sociais da Sociologia. Objeto e o método da sociologia em Durkheim, Marx e Weber. Relação entre educação e sociedade. A produção do conhecimento da sociologia da educação no Brasil.

401303 - Introdução à História da Educação

Cr: 05 CH: 75 PEL: 4.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Educação na Idade Moderna. A educação contemporânea. Principais doutrinas pedagógicas.

401304 - Antropologia na Educação

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Antropologia e Educação: conceituação de cultura e diferentes paradigmas sócio-culturais. Sociedade, Escola, Cultura e Conhecimento. Diversidades sócio-culturais: questões étnicas, de gênero e políticas.

401305 - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Princípios e teorias gerais do desenvolvimento. O desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual e social. Aproximações e distanciamentos entre o processo de desenvolvimento humano e as condições sociais de existência.

401306 - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401305

Ementa: Teorias da aprendizagem: comportamentalistas e cognitivas, sócio-históricas. Os contextos culturais de aprendizagem e a psicologização do fracasso escolar. A Psicologia da Aprendizagem e a didática.

401307 - Fundamentos da Investigação Científica

Cr: 04 CH: 60 PEL: 4.00.0 Pré-requisito: -

Ementa: Ciência e conhecimento. A ciência moderna e os cientistas. Fundamentos epistemológicos nas ciências sociais: empirismo lógico e hermenêutica. Paradigmas e suas crises. Racionalidade e métodos científico.

401308 - Pesquisa em Educação**Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 401307**

Ementa: Correntes teórico-metodológicas nas ciências sociais: pressupostos, alcances e limites. Natureza e especificidade do conhecimento científico no campo da educação. Etapas básicas da pesquisa (problema, hipótese, procedimentos metodológicos e técnicas).

401311 - Educação e Ética Ambiental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -**

Ementa: Aspectos históricos e normativos da educação ambiental no mundo e no Brasil. Epistemologia ambiental. Ambiente, crise ambiental e o movimento ambientalista. Dimensão educativa dos estudos ambientais. Inserção da dimensão ambiental nos espaços escolares e não escolares.

401312 - Política e Educação**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -**

Ementa: Transformações econômicas e políticas da Europa do século XVII. Formação dos Estados Nacionais e emergência dos sistemas de ensino. O Estado e os movimentos liberais do século XVIII e XIX. Políticas neoliberais e educação.

401321 - Educação Brasileira**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401303**

Ementa: A relação Estado, Sociedade e Educação. A educação no processo de constituição e transformação da sociedade brasileira. Sistema educacional nos diferentes períodos históricos no Brasil. A política educacional no Brasil contemporâneo: legislação e programas.

401323 - Trabalho e Educação**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -**

Ementa: Conceito historicidade e centralidade do trabalho. Fundamentos da relação trabalho e educação. Transformações no mundo do trabalho e suas implicações na educação básica e na educação profissional. A escola atual e desafios para a formação de trabalhador: polivalência, especialização, politécnica, qualificação e empregabilidade.

401331 - Linguística Aplicada à Alfabetização**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -**

Ementa: Concepção de linguagem. Concepção de alfabetização. Variação linguística e fundamentos linguísticos da alfabetização. Significação e contextualização. Função social e política da alfabetização.

401332 - Alfabetização Matemática**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito:**

Ementa: Linhas de Pesquisa da Educação Matemática. Fundamentos Conceituais da Natureza do Número. Leitura e Escrita da Linguagem Matemática. Diferentes Sistemas de Numeração.

401333 - Alfabetização**Cr: 05 CH: 75 PEL: 4.01.0 Pré-requisito: 401331**

Ementa: O processo de aquisição da leitura e escrita pela criança. Aquisição da linguagem pela criança surda. Letramento e alfabetização. Métodos de alfabetização. Análise de cartilhas. Análise de textos espontâneos produzidos pela criança. Levantamento e análise de experiências alternativas.

401334 - Arte/Educação**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito:**

Ementa: Fundamentos da arte educação no Brasil: função e princípios. A criança e o imaginário. O fazer criativo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

401335 - Educação e Corporalidade**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito:**

Ementa: A cultura corporal como elemento de construção da formação humana. O corpo humano como suporte de signos sociais. As condições concretas da corporalidade e sua influência na vida das crianças na escola. As concepções de corpo que influenciaram o pensamento educacional brasileiro.

401336 - Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401333**

Ementa: Literatura Infantil no processo da alfabetização. A questão do ensino-aprendizagem da gramática nos anos iniciais. Produção de texto. Análise linguística e reestruturação de textos. Múltiplas linguagens e o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais. Os PCNs de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental.

401337 - Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401332/401333**

Ementa: Operações Fundamentais nos Conjuntos dos Números Naturais e Racionais. O Sistema de Medidas e a Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os Livros Didáticos e Paradidáticos para o Ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino da Matemática.

401338 - Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401333**

Ementa: Concepção de ciência. Função social e política do ensino de ciências. A relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Os processos de ensino-aprendizagem dos conceitos: matéria, energia, espaço, tempo, sistema. Os livros didáticos e paradidáticos de ciências.

401339 - Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401333**

Ementa: Concepções de História. Ensino-aprendizagem. Conceitos básicos do ensino de História. Políticas públicas para o ensino de história. Livros didáticos do ensino de História.

401341 - Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401333**

Ementa: Geografia, Sociedade e Educação. Processos de aquisição e desenvolvimento das noções espaciais topológicas, projetivas e relacionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientação e Localização Geográfica. Formas de Representação do Espaço Geográfico. Currículo, Aprendizagem e Avaliação no ensino de Geografia.

401342 - Didática I**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -**

Ementa: Tendências didático-pedagógicas: contexto histórico, fundamentos, pressupostos. Os conceitos fundamentais da Didática contemporânea. Formação do educador e relação professor-aluno. Processos de ensino e a organização das experiências de aprendizagem. Planejamento didático e organização do ensino. A avaliação no processo ensino-aprendizagem.

401343 - Estágio Supervisionado I**Cr: 05 CH: 75 PEL: 1.04.0 Pré-requisito: 401371- 401333**

Ementa: Levantamento de dados da escola: organização e funcionamento. Registro. Análise. Relatório.

401344 - Estágio Supervisionado II**Cr: 05 CH: 75 PEL: 1.04.0 Pré-requisito: 401343**

Ementa: Planejamento/execução/avaliação de atividades de docência na Educação Infantil e na alfabetização. Registro. Análise. Relatório.

401345 - Estágio Supervisionado III**Cr: 05 CH: 75 PEL: 1.04.0 Pré-requisito: 401344**

Ementa: Planejamento/execução/avaliação de atividades de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Registro. Análise. Relatório.

401346 - Estágio Supervisionado IV**Cr: 05 CH: 75 PEL: 1.04.0 Pré-requisito: 401345**

Ementa: Planejamento/execução/avaliação de atividades de gestão e coordenação. Registro. Análise. Relatório.

401351 - Educação de Adultos

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401321

Ementa: Concepções teórico-metodológicas da Educação de Adultos (EDA). Trajetória histórica da EDA. Legislação educacional da EDA. Educação popular e educação de adultos. Educação de Adultos e Trabalho no mundo contemporâneo.

401352 - Educação do Campo

Cr: 05 CH: 75 PEL: 4.01.0 Pré-requisito: 401302

Ementa: Paradigmas da educação do campo brasileiro. Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas. O currículo das escolas do campo. O papel dos movimentos sociais na educação do campo.

401353 - Teoria de Currículo

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401302

Ementa: Teorias do currículo e teorias educacionais. Currículo escolar a dimensão epistemológica, histórica, pedagógica, política e cultural. Debate contemporâneo no campo do currículo. O currículo como representação da organização pedagógica da escola.

401354 - Fundamentos da Educação Inclusiva

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Histórico da educação especial. Políticas públicas de inclusão e exclusão. Fundamentos do ensino inclusivo, currículo e inclusão. Inclusão do cego, do surdo, do deficiente mental e das demais deficiências. Legislação e deficiência.

401355 - Língua Brasileira de Sinais

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401354

Ementa: Políticas de educação para surdos. Conhecimentos introdutórios sobre a LIBRAS. Aspectos diferenciais entre a LIBRAS e a língua oral. - de LIBRAS.

401361 - Política e Gestão Educacional I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401363

Ementa: Fundamentos da política e da gestão educacional numa perspectiva histórica. Contexto internacional e políticas públicas em educação. Política e financiamento da educação no Brasil. Planejamento Educacional: Planos, programas e projetos.

401362 - Política e Gestão Educacional II

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401361

Ementa: A gestão escolar: modelos, práticas e as instâncias de representação colegiada na escola. Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular. Organização e funcionamento dos Conselhos Escolares. Experiências em gestão escolar: observação, socialização e problematização.

401363 - Estrutura Funcionamento da Educação Básica

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito:

Ementa: A política educacional brasileira. Principais reformas educacionais do século XX. Organização e funcionamento da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96. Plano Nacional de Educação. Educação Básica em Sergipe.

401364 - Organização do Trabalho Pedagógico

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401323

Ementa: Natureza e especificidade do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. Relações entre o trabalho pedagógico-educacional e o trabalho em geral. Alterações na organização social e seus reflexos na organização do trabalho pedagógico da escola. A escola como cultura organizacional. Concepções e organização do Projeto Político-pedagógico da Escola

401365 - Avaliação Educacional

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação. Avaliação de Políticas de Educação, Programas, Projetos e currículos. Avaliação do processo ensino - aprendizagem. Instrumentos e Técnicas de avaliação.

401371 - Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401372

Ementa: Concepção de criança, desenvolvimento e aprendizagem: correntes teóricas e filosóficas. Trajetória histórica da creche e da pré-escola no Brasil. Função da Educação Infantil. Política pública para a Educação Infantil. Organização do trabalho na creche e pré-escola. Referenciais curriculares para a educação de crianças pequenas no Brasil e no mundo. Formação do educador infantil.

401372 - História Social da Criança

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: A constituição histórica do conceito de infância. A socialização da criança no contexto da modernidade. História do atendimento da infância no Brasil. Infância e cidadania. Infância e práticas pedagógicas. Infância e cultura.

401381 - Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401383

Ementa: Linguagens e processo pedagógicos de domínio das TIC's. Tecnologias e educação: interfaces, estudos, pesquisas experiências.

401383 - Teorias da Educação e da Comunicação

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Teorias da educação e da comunicação: interfaces históricas, sociológicos e culturais. Estudos de educação e comunicação numa perspectiva intercultural.

401384 - Seminários de Estudos I

Cr: 02 CH: 30 PEL: 2.00.0 Pré-requisito: -

Ementa: Atividades definidas semestralmente pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, em função de temáticas relacionadas à educação e atualidade.

401385- Seminários de Estudos II

Cr: 02 CH: 30 PEL: 2.00.0 Pré-requisito: -

Ementa: Atividades definidas semestralmente pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, em função de temáticas relacionadas à educação e atualidade.

401386 - Monografia I

Cr: 08 CH: 120 PEL: 4.04.0 Pré-requisito: 401308

Ementa: O trabalho monográfico. Formulação teórica e pesquisa empírica. Encaminhamento para a orientação de trabalhos segundo linhas de pesquisa do Departamento de Educação. Estrutura e forma da monografia.

401387 - Monografia II

Cr: 08 CH: 120 PEL: 2.06.0 Pré-requisito: 401386

Ementa: Preparação do relatório de pesquisa. A escrita e reescrita do texto. Normas de apresentação do trabalho acadêmico. O processo de comunicação do trabalho acadêmico – o debate público da razão.

401388 - Seminários Integradores I

Cr: 02 CH: 30 PEL: 2.00.0 Pré-requisito: -

Ementa: Aprofundamento das temáticas a partir das linhas de pesquisa do Departamento de Educação.

401389 - Seminários Integradores II

Cr: 02 CH: 30 PEL: 2.00.0 Pré-requisito: 401388

Ementa: Socialização de temas de pesquisa desenvolvidas nas monografias de final de curso.

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA OFERTADA POR OUTRO DEPARTAMENTO

404712 - Produção e Recepção de Texto I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: O texto e sua caracterização. Mecanismo de textualidade. A coesão e a coerência textual. Produção e recepção textual.

DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERTADAS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

401309 - Métodos Quantitativos em Educação

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401307

Ementa: A condição da produção científica de pesquisas quantitativas em educação. A pesquisa quantitativa em educação: papel e abordagem. Fontes e elaboração da pesquisa, coleta, análise e interpretação dos dados quantitativos.

401313 - História da Educação em Sergipe

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: A escolarização nos diferentes períodos históricos. Política e educação em Sergipe. Fontes e historiografia da educação em Sergipe.

401322 - Educação e Movimentos Sociais

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito:

Ementa: Movimentos sociais na América Latina e no Brasil. Teorias, conceitos, noções e categorias básicas dos Movimentos Sociais. Movimentos sociais e espaço educativo. Políticas públicas e Movimentos Sociais. Gestão pública e movimentos sociais.

401373 - Educação de 0 A 3 anos

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401371

Ementa: Trajetória histórica da creche no Brasil. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. O papel da mulher na sociedade e na educação. Prática pedagógica na creche: projetos, avaliação e conteúdos. Organização e gestão da creche. Educação e saúde no cotidiano da creche.

401382 - Princípios da Educação à Distância

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: 401383

Ementa: Fundamentos, conceitos e histórico no Brasil e no mundo. Políticas públicas para a EaD. Possibilidades e limites na prática da EaD. Avaliação do processo educativo

401391 - Tópicos Especiais em Educação I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.0 Pré-requisito: -

Ementa: Aprofundamento de tópicos específicos em função das demandas do curso.

401392 - Tópicos Especiais em Educação II

Cr: 02 CH: 30 PEL: 2.00.0 Pré-requisito: -

Ementa: Aprofundamento de tópicos específicos em função das demandas do curso.

DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERTADAS POR OUTROS DEPARTAMENTOS

203503 - Atividade Física e Lazer

Cr: 04 CH: 60 PEL: 1.03.2 Pré-requisito: -

Ementa: Caracterização e conceituação de lazer e recreação. Espaços públicos de recreação e lazer. O recreacionista e sua função nos diversos campos de intervenção profissional. Planejamento, preparação, execução e avaliação de atividades físicas e de recreação.

203504 - Atividade Física e Saúde**Cr: 04 CH: 60 PEL: 1.03.2 Pré-requisito: -**

Ementa: Avaliação da atividade física, aptidão física e saúde, durante as atividades diárias. A atividade física como componente da qualidade de vida e o estilo de vida: o Modelo do Pentágono do Bem-estar. A atividade física as funções cognitivas, sociais e afetivas, vista sob a perspectiva de toda a vida. Indicações e contra indicações à prática de exercícios físicos. Medidas da atividade física habitual. Programas de promoção da atividade física: individual, nas organizações (entidades de classe, empresas) e na comunidade.

402273 - História Econômica Geral e do Brasil**Cr: 04 CH: 60 PEL: 4.00.0 Pré-requisito: -**

Ementa: Conceito de História Econômica. Relações entre História e Economia. Povos coletores, economia agrícola e urbana. Revolução comercial e expansão européia. Formação do capitalismo, revolução industrial e imperialismo. Aspectos da evolução econômica do Brasil.

404849 - Inglês Instrumental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito:**

Ementa: Estratégias de leitura de textos autênticos escritos em língua inglesa, visando os níveis de compreensão geral. De pontos principais e detalhados. Estudo das estruturas gramaticais básicas implicadas no processo de compreensão dos textos.

404883 - Espanhol Instrumental**Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -**

Ementa: Estratégia de leitura para compreensão global de textos autênticos escritos em espanhol. Estruturas fundamentais da língua espanhola, implicadas no processo de compreensão dos textos. Estudo de vocabulário.

406211 - Psicologia Geral**Cr: 04 CH: 60 PEL: 4.00.2 Pré-requisito: -**

Ementa: A construção da psicologia como ciência: uma visão histórica. A questão da unidade e diversidade da psicologia. Grandes temas da psicologia: cognição, aprendizagem, motivação e emoção. Temas emergentes no debate contemporâneo da psicologia. Psicologia e práticas interdisciplinares.

406255 - Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.2 Pré-requisito: 401305**

Ementa: Análise crítica das contribuições das principais teorias da aquisição da linguagem: Skinner e a gramática transformacional de Chomsky, Bakhtin e a revisão linguística. A relação da linguagem com o desenvolvimento mental: Piaget e Vigotsky.

406271 - Introdução à Psicologia Social**Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.2 Pré-requisito: -**

Ementa: Breve histórico. Principais conceitos da psicologia social. Métodos em psicologia social. Aplicações tradicionais da psicologia social e novos campos de atuação: a questão da interdisciplinaridade. Temas em psicologia social.

406276 - Introdução à Dinâmica de Grupo**Cr: 04 CH: 60 PEL: 1.03.2 Pré-requisito: -**

Ementa: Estudo das origens e das propriedades estruturais dos grupos, relevando os motivos individuais e os tipos e funções de líderes, tendo em vista a execução de tarefas e objetivos dos grupos. Prática de técnicas em dinâmica de grupo que facilitem o relacionamento interpessoal em atividades educacionais.

Sala das Sessões, 28 de abril de 2008

ANEXO B – Resolução N° 28/2008/CONEPE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**



RESOLUÇÃO N° 28/2008/CONEPE

Aprova Normas de Especificas do Trabalho Monográfico do Curso de Graduação em Pedagogia, Modalidade Licenciatura e da outras providências.

O CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO a Resolução n° 15 do CNE/CES, de 13 de março de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, assim como os pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001;

CONSIDERANDO a obrigatoriedade do trabalho final de curso como atividade de síntese e integração de conhecimento, para o Curso de Pedagogia Licenciatura;

CONSIDERANDO o parecer do Relator Cons^o **NAPOLEÃO DOS SANTOS QUEIROZ** ao analisar o processo n° 3936/07-51;

CONSIDERANDO ainda, a decisão unânime deste Conselho, em Reunião Ordinária hoje realizada;

RESOLVE

Art. 1° Aprovar as Normas Especificas do Trabalho Monográfico do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, de acordo com o Anexo desta Resolução.

Art. 2° Esta Resolução entra em vigor no segundo semestre de dois mil e oito e revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 28 de abril de 2008

**REITOR Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
PRESIDENTE**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO



RESOLUÇÃO Nº 28/2008/CONEPE

ANEXO

NORMAS ESPECÍFICAS DO TRABALHO MONOGRÁFICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

SEÇÃO I DA DEFINIÇÃO E DO OBJETIVO

Art. 1º O Trabalho Monográfico é um processo acadêmico-pedagógico de iniciação científica, com caráter obrigatório.

Art. 2º O objetivo do Trabalho Monográfico é propiciar ao aluno o exercício da pesquisa científica em nível de graduação.

§ 1º O Trabalho Monográfico deverá ser desenvolvido, preferencialmente, a partir das experiências do estágio curricular obrigatório e das linhas de pesquisa definidas na organização curricular do curso.

§ 2º O Trabalho Monográfico deverá ser desenvolvido individualmente.

SEÇÃO II DA ORIENTAÇÃO

Art. 3º O aluno deverá escolher um professor orientador do Departamento de Educação, mediante a linha de pesquisa definida.

§ 1º O professor orientador poderá orientar, no máximo, 05 (cinco) alunos em cada semestre letivo, inclusive aquele em co-orientação.

§ 2º Excepcionalmente o trabalho poderá ser orientado por outros professores da UFS, após avaliação pelo colegiado, da solicitação feita pelo aluno.

§ 3º Sendo aprovada esta orientação externa ao Departamento de Educação - DED, o aluno deverá matricular-se na turma ofertada para um dos professores do departamento, que desempenhará a função de co-orientador.

SEÇÃO III DO ORIENTADOR

Art. 4º São atribuições do orientador:

- I. acompanhar e orientar a elaboração e desenvolvimento do projeto;
- II. avaliar a redação final do trabalho de conclusão de curso, e,
- III. recomendar a publicação e remessa aos arquivos da Biblioteca Central da UFS dos trabalhos aprovados.

Art. 5º São atribuições do co-orientador:

- I. acompanhar e orientar o projeto, na área de sua especificidade, e,
- II. acompanhar o cumprimento do cronograma;

SEÇÃO IV DO ALUNO

Art. 6º São atribuições do aluno:

- I. desenvolver o projeto de acordo com o cronograma apresentado;
- II. produzir a redação final do trabalho de conclusão de curso, a ser entregue ao seu professor orientador no final da disciplina Monografia II, e,
- III. entregar duas cópias impressas da versão final do trabalho ao Colegiado do Curso de Pedagogia.

SEÇÃO V DA BANCA DE AVALIAÇÃO

Art. 7º A Banca Examinadora será constituída pelo(s) orientador(es) e co-orientador(es), se for o caso e por, no mínimo, um outro membro indicado pelo Professor Orientador.

Parágrafo Único: A presidência da Banca caberá ao professor orientador ou ao professor co-orientador no caso do orientador não pertencer ao curso.

SEÇÃO VI DA APRESENTAÇÃO ORAL

Art. 8º As apresentações orais dos trabalhos serão públicas, conforme calendário estabelecido pelo Colegiado do Curso, com dez dias úteis de antecedência.

§ 1º O aluno deverá entregar, ao orientador, 03 (três) cópias impressas do trabalho, com no mínimo de 30 (trinta) dias de antecedência a data de apresentação.

§ 2º O aluno ou o orientador deverá providenciar junto aos órgãos competentes o material necessário (retroprojetor, computador e outros equipamentos) para a apresentação.

§ 3º Cada aluno terá de 20 A 30 minutos para a apresentação oral de seu trabalho.

§ 4º Cabe ao Colegiado do Curso definir o período e cronograma de apresentação.

Art. 9º Após a apresentação e arguição, a banca reunir-se-á em particular para decidir a aprovação ou não do trabalho e a nota a ser atribuída ao aluno.

§ 1º Um dos membros da Banca Examinadora será indicado como responsável pela verificação do cumprimento destas exigências.

§ 2º O aluno só constará como aprovado na pauta de notas finais mediante a entrega da versão final do trabalho ao chefe do Departamento.

SEÇÃO VII DA DIVULGAÇÃO DO TRABALHO

Art. 10. Quanto ao trabalho, não podem existir restrições de propriedade, segredo ou qualquer impedimento ao seu amplo uso e divulgação.

§ 1º Todas as divulgações (publicações) devem explicitar o nome da UFS, do Curso de Pedagogia e do (s) Orientador (es).

§ 2º Os trabalhos devem ser passados para o formato PDF para que possam ser divulgados na “homepage” do Departamento de Educação.

SEÇÃO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 11. Estão sujeitos a essas normas todos os alunos do Curso de Pedagogia da UFS.

Art. 12. Os casos não previstos neste documento serão resolvidos pelo Colegiado.

Art. 13. Estas normas entram em vigor no segundo semestre de dois mil e oito e revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 28 de abril de 2008

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

**UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE DOCENTES INCLUSIVOS

Pesquisador: LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97618418.1.0000.5546

Instituição Proponente: Universidade Federal de Sergipe

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.946.959

Apresentação do Projeto:

A pesquisa terá como foco a licenciatura, em especial o Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Em 1951, ano de instalação e através do Decreto nº 34.963, de 19 de janeiro de 1954 (D.O.U. 28/01/54), o reconhecimento do curso; com vistas a analisar a construção da formação desse professor inclusivo, tendo como base o currículo e o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, aprovado através da Resolução nº 25/2008/CONEPE em vigor e do “novo currículo”, conforme orientações da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação, que deverá ser implementado até julho de 2018.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se o Projeto Pedagógico e a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe propicia a formação de docentes inclusivos, preparados para atuarem e enfrentarem as diferenças e deficiências no interior das salas de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente afirma, no projeto, que não há riscos. Ora, uma vez que será realizada entrevista, é possível, no mínimo, que haja desconforto para o participante. O que será feito para minimizar essa possibilidade?

As considerações sobre os benefícios também não estão claras.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br

UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 2.946.959

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa sobre tema de enorme importância e será realizada na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos/Universidade Federal de Sergipe – UFS, instituição pública federal que se localiza no município de São Cristóvão, especificamente no Curso de Graduação em Pedagogia. Participarão dessa pesquisa uma média de 25 (vinte e cinco) alunos que cursam a disciplina Estágio Supervisionado IV. Integraremos a esse grupo Chefes do DED, o anterior e o atual. Será utilizado a entrevista semiestruturada. A coleta de dados envolverá os seguintes passos: elaboração do instrumento de coleta de dados, delimitação do universo da pesquisa, procedimentos éticos e aplicação do instrumento de pesquisa. Após a coleta dos dados, os mesmos serão selecionados buscando a organização das informações de modo a agrupá-las em categorias, segundo a orientação de Minayo (1994). Esses dados serão discutidos e analisados com base na literatura pertinente ao universo da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ver o que foi observado acerca dos riscos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1076303.pdf	01/10/2018 14:45:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEATUALMODIFICADO.pdf	01/10/2018 14:44:50	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/09/2018 15:10:34	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	04/09/2018 15:10:18	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	04/09/2018 15:09:15	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETOMELHORADO.docx	28/02/2018 13:30:33	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br

UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 2.946.959

Investigador	PROJETOMELHORADO.docx	28/02/2018 13:30:33	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	img20180226_20143216.pdf	28/02/2018 13:24:06	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	img20180226_20130250.pdf	28/02/2018 13:23:32	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	img20180226_20111676.pdf	28/02/2018 13:23:18	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	23/02/2018 18:20:59	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	23/02/2018 17:46:37	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Lucineide20022018.pdf	23/02/2018 17:45:04	LUCINEIDE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 08 de Outubro de 2018

Assinado por:

Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br